

UNIVERZITA PALACKÉHO

V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Klára Součková

Komunikační kompetence jako součást profesního
profilu sociálního pedagoga

Olomouc 2020

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí práce. Veškerá literatura a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou řádně ocitovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 20. 5. 2020

Podpis.....

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce PaedDr. Aleně Jůvové, PhD., za důkladné a pečlivé vedení, za obohacující odborné konzultace, za její čas a trpělivost, při zpracovávání této diplomové práce.

Děkuji také všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu.

Obsah

Úvod.....	4
1 Sociální pedagog.....	6
1.1 Stručný vhled do historie sociální pedagogiky	6
1.2 Charakteristika současného pojetí sociální pedagogiky	7
1.3 Sociální pedagog jako součást pomáhajících profesí	9
1.4 Právní ukotvení sociálního pedagoga	10
1.5 Oblasti uplatnění sociálního pedagoga	11
2 Komunikační kompetence.....	15
2.1 Charakteristika komunikace	16
2.1.1 Interpersonální komunikace.....	17
2.2 Měkké dovednosti – soft skills	20
2.2.1 Charakteristika měkkých dovedností.....	20
2.3 Naslouchání a empatie	21
2.3.1 Naslouchání	21
2.3.2 Empatie	25
2.3.3 Konflikt.....	26
2.4 Zvládání negativních emocí.....	29
2.5 Spolupráce	29
3 Pedagogická komunikace	31
3.1 Efektivní pedagogická komunikace.....	31
3.1.1 Vliv časového hlediska a organizační formy výuky na efektivní komunikaci	32
3.2 Verbální pedagogická komunikace.....	33

3.2.1 Balastní slova.....	34
3.3 Paralingvistické projevy verbální komunikace.....	34
3.4 Zpětná vazba.....	35
3.5 Neverbální pedagogická komunikace.....	35
3.6 Komunikace činem	36
3.7 Bariéry v pedagogické komunikaci	37
3.8 Vzájemná interakce mezi edukátorem a edukantem	39
3.8.1 Edukátor.....	39
3.8.2 Edukant	39
4 Rešerše aktuálního stavu řešené problematiky.....	41
5 Empirická část.....	45
5.1 Úvod do výzkumu.....	45
5.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky	46
5.3 Volba výzkumného designu	47
5.4 Výzkumná metoda	50
5.4.2 Připravené otázky k rozhovoru.....	52
5.5 Výzkumný vzorek.....	53
5.6 Analýza dat	54
5.6.1 Otevřené kódování.....	55
5.6.2 Axiální kódování	59
5.6.3 Selektivní kódování	59
5.7 Interpretace výsledků.....	61
5.8 Etické otázky	63
5.9 Výzkumný závěr	65

5.10 Základní konstrukty komunikačních kompetencí sociálního pedagoga jako položení základního kamene v procesu sestavování komunikačních kompetencí 66

6 Závěr.....67

7 Literární zdroje69

Seznam příloh75

Seznam tabulek76

Přílohy77

Rozhovor s Evou..... 77

Rozhovor s Liborem 83

Rozhovor s Petrou..... 88

Popis celého rozhovoru s Evou..... 92

Popis celého rozhovoru s Liborem 93

Popis celého rozhovoru s Petrou..... 95

Tabulka č. 1 - Složky komunikace v sociální práci 96

Úvod

Předkládám diplomovou práci s názvem Komunikační kompetence jako součást profesního profilu sociálního pedagoga. Tématem práce je komunikace v kontextu sociální pedagogiky.

Téma je vybrané zcela záměrně. Domnívám se, že je nízké povědomí společnosti profesi sociálního pedagoga, a to i přesto, že obor sociální pedagogiky zažívá v posledních letech expanzi. Značí to zvyšování otevírání nových oborů vysokými školami. Nutno podotknout, že tento obor zahrnuje široké spektrum činností, které potenciální sociální pedagog, jakožto student, může v budoucnu vykonávat.

Obor sociální pedagogiky je založený na mezilidském kontaktu. V rámci sociální interakce je velice účelné, aby byl pedagog vybaven komunikativními dovednostmi, které ho dovedou k naplnění nejen výchovně vzdělávacích cílů, ale také ke vzájemné důvěře, spolupráci i k vytvoření hlubokého vztahu mezi ním a lidmi v jeho pracovním prostředí. Komunikace je tedy nejdůležitější složkou způsobilosti sociálního pedagoga. A právě na tuto složku jsem se v této diplomové práci zaměřila.

Hlavním cílem práce je konstruovat komunikační kompetence v rámci profesní způsobilosti sociálního pedagoga. K tomuto cíli chci dojít pomocí předem definovaných dílčích cílů, jakožto uchopení teoretické roviny celého zkoumaného problému - charakterizovat a shrnout pojem komunikativní kompetence, vymezit pojem soft skills, charakterizovat profesní profil sociálního pedagoga, vymezit důležitost efektivní komunikace v rámci pomáhajících profesí. Na tomto základě chci stavět svůj empirický záměr.

Abychom mohli adekvátně naplnit cíl, bylo zapotřebí se v teoretické části práce zaměřit přímo na sociálního pedagoga, jeho kompetence, vymezením oblasti působení i legislativním ukotvením, mohli obor sociálně pedagogické disciplíny oddělit od ostatních pomáhajících profesí, a přes charakteristiku interpersonální komunikace plynule přejít do oblasti pedagogické komunikace.

Při procesu plánování jsem se zamýšlela nad tím, jaký přístup k výzkumu zvolím. Volba nebyla jednoduchá, ale vzhledem k mým kritériím, které jsem

stanovila, došlo nakonec na volbu kvalitativní, přičemž byla zvolena metoda rozhovoru s vybranými sociálními pedagogy. Dále vyvstala otázka, jakou formou budu získaná data zpracovávat a analyzovat tak, abych dosáhla, co největší platnost. Pro empirickou část jsem si vybrala analýzu dat kódováním, z jejíž indukce vyvstanou nové hypotézy, které mohou sloužit jako kvalitní podklad pro další a nová zkoumání v budoucnu.

1 Sociální pedagog

První kapitola teoretické části této diplomové práce je zaměřena na sociálního pedagoga, tedy pojímá sociálního pedagoga v kontextu celého oboru sociální pedagogiky, pro detailnější pojetí okruhu jeho zájmu a činnosti, je zde zmíněn i stručný vhled do historie Sociální pedagog je jedním ze součástí širokého spektra pomáhajících profesí, považujeme za nutné, aby jeho osobnost a kompetence byly jasně vymezené a popsány, vzhledem ke specifčnosti daného oboru. Součástí této kapitoly je i přehled profesí, které může sociální pedagog vykonávat, s odkazem na legislativní ukotvení činností.

1.1 Stručný vhled do historie sociální pedagogiky

Do historie sociální pedagogiky nás uvádí Határ (2009, s. 13 - 17).

Reflexi požadavků společnosti odjakživa odrážel kontext doby jak v pojetí sociokulturním, tak historickém. Formování „sociální pedagogiky“ bylo započato už velkými mysliteli i filozofy z dob Antiky, kteří zdůrazňovali důležitost sociální funkce výchovy, její význam a celkový přínos pro stát a jeho občany. Nejvýznamnějším filozofem, který spatřoval ve výchově správné uspořádání státu, dobré ctnosti zákonodárců, jako způsob zabezpečení blahobytu občanů, byl Platón.

Dobou středověku se nesla náboženská filozofie Tomáše Akvinského. Ta obsahovala principy solidarity, pomoci potřebnému, a byla založena úctě ke všem vrstvám společnosti. Od této doby se datují prvopočátky charitativní pomoci.

Zásadní vliv na vznik samotné sociální pedagogiky mělo zakládání a rozvíjení výchovně vzdělávacích institucí – sirotčinců. Byla to zařízení určená pro osiřelé a chudé děti z nejnižších vrstev společnosti. Vznikala také nápravně výchovná zařízení, tzv. úschovny pro děti. Vzhledem k požadavkům společnosti, byly matky nucené vstoupit do pracovního procesu, proto věnovali velkou pozornost kvalifikované výchově v těchto zařízeních. Přitom největší zřetel kladly na zařízení určená předškolním dětem. Poptávka po takovýchto zařízeních způsobila, že se začal zkvalitňovat systém veřejné institucionální sociálně výchovné péče o děti a mládež (Határ, 2009, s. 14, in Shilling, 1999).

Pojem sociální pedagogika poprvé použil německý pedagog K. Mager v roce 1844, ten pojímal sociální pedagogiku jako „*souhrn nových a osobitých úloh a institucí, které mají napomáhat při řešení typických problémů moderní společnosti.*“ Tehdejší moderní společnost trpěla špatnou edukační a sociální realitou (bída, výchovné problémy, potřeba pomoci a záchran, apod.), proto panoval velký zájem o výzkum determinace výchovy. Prolínání sociologického a pedagogického myšlení v historickém vývoji ale způsobilo, že se postupně tyto dva myšlenkové proudy oddělily. Linie pedagogická chtěla analyzovat společenské funkce výchovy, a popisovat výchovné jevy a problémy vznikající v sociálním prostředí, na jejichž základě zaznamenávala názory vyzdvihující výchovu jako společensky významný jev a proces. Sociologická linie se vyprofilovala do vědní disciplíny sociologie výchovy, avšak sociální pedagogika pro ni byla cenným zdrojem informací, poznatků, pojmů a vědecko výzkumných metod. Sociologie výchovy zkoumala výchovu v širokých sociálních souvislostech. Diferenciace a systematizace obou věd, pedagogiky jako vědy o výchově dětí a mládeže a sociologie jako vědy o společnosti a sociálních systémech, je spojené až s 19. stoletím. Vzápětí na to, ve druhé polovině 19. století vznikla sociální pedagogika jako samostatná vědní disciplína (Határ, 2009, s. 16).

1.2 Charakteristika současného pojetí sociální pedagogiky

Tento vědní obor se začal vyvíjet na základě společenských, politických i hospodářských změn. Transformační procesy, jaké společnost zaznamenala, kladou otázky zájmu o výchovu nové mladé generace. Utváření nových perspektiv vede k tomu, že dochází k přesahu do pomáhajících profesí. S důrazem na sociálnost můžeme s jistotou říct, že se výchova snaží zaměřovat na rozvoj osobnosti či změnu hodnotového charakteru cílové skupiny (Laca, 2011, s. 6).

Sociální pedagogika je velmi rozsáhlý pojem, který má neobyčejně mnoho přístupů svého působení. Tento vědní obor je spojením dvou zcela specifických termínů. Tyto termíny jsou samostatně zcela odlišné, ale při jejich spojení dochází

k širokému spektru kongruentních hledisek, na které budeme v této kapitole zcela dopodrobna nahlížet.

Sociální pedagogika je zvláštní odvětví pedagogiky, která se zabývá výchovným působením na znevýhodněné skupiny obyvatel, zejména mládeže a dospělých. Studuje poruchy výchovy a výchovného působení, pomáhá rodinám s problémovými dětmi, zabývá se kriminalitou i závislostním chování dětí a mládeže, zabývá se i jedinci propuštěných z výkonu trestu odnětí svobody (Klapilová, s. 14, 1996).

Sociální pedagogika je transdisciplinárním oborem, proto nabízí široké spektrum vědních oborů, které pojímá a aplikuje ve své praxi. Mezi nejdůležitější obory patří sociologie - umožňuje nám široké poznání společnosti, psychologie - díky ní pochopíme osobnost vychovávaného, biologie a některé medicínské disciplíny - dává nám poznatky o biologické podstatě osobnosti, sociální a kulturní antropologie - umožňuje nám hlubší pochopení druhých, kultur a sociálních skupin, filozofie, zejména etika - pochopení vztahu mezi člověkem a přírodou, k druhým lidem, společnosti a sobě samému, ekonomie - dává sociální pedagogice hledisko realizace sociálně výchovných působení ve sféře neziskových organizací, politologie - ukazuje nám politický vývoj ve světě, státě, úlohy státu ve výchovně vzdělávací oblasti, právo a právní disciplíny, teologie - prohloubení duchovního života, ekologie - pochopení vztahu společnosti a přírody, umožňuje nám dát tento vztah do sociálně výchovné souvislosti, sociální práce - původně součást sociální pedagogiky, v současné době je profilovaná jako samostatný vědní obor (Zapletal, 2003, 15 - 17).

Sociální pedagogika by se podle Krause (2008) měla zabývat takovými problémy, kterými se pedagogika běžně nezabývá a tím je prolínání terapie s výchovou (protože hlavní součástí sociální pedagogiky je edukační proces), kdy je hlavním cílem sociálního pedagoga v oblasti výchovy působit na celostní rozvoj osobnosti, její edukaci či reedukaci, v oblasti terapie to je socializace či resocializace jedince, čímž dopomáhá k zařazení jedince zpět do společnosti. Cílovou skupinou se mohou stát přistěhovalci (hlavním tématem tedy bude akulturace jedince), jak již bylo zmíněno osoby propuštěné z výkonu trestu odnětí svobody či nepřizpůsobiví jedinci (Kraus, 2008).

Současné pojetí sociální pedagogiky se zabývá pedagogikou prostředí, jakožto vztahu prostředí a výchovy, výchovy ve spojení s právními nároky na výchovu a analýzu výchovy a vzdělávání, či chápe výchovu jako pomoc všem věkovým skupinám a v neposlední řadě se zabývá odchylkami sociálního chování (Laca, 2011, s. 7).

V širším kontextu je předmětem sociální pedagogiky člověk v sociálním prostředí a interakce jeho výchovy s prostředím, intervenci do procesů socializace, která za pomoci integrace a stabilizace zabezpečuje výchovu osobnosti jedince, zvládání životních situací, konflikt interakce jedince a společnosti a hledání odpovědi na její problémy, a v neposlední řadě životní styl a kvalita života člověka (Bakošová, 2005).

1.3 Sociální pedagog jako součást pomáhajících profesí

Jaká je osobnost sociálního pedagoga v kontextu pomáhajících profesí, a jaké jsou jeho klíčové kompetence? Tak jako každá profese, i sociální pedagog musí disponovat konkrétními klíčovými kompetencemi, aby mohl svou činnost vykonávat efektivně. Tato profese je specifická svojí sociálností, čili zaměřením směrem do společnosti, ke skupině i k jednotlivci. Styk s lidmi, neboli sociální interakce, je jeho každodenním chlebem, je tedy velice žádoucí, aby sociální pedagog oplýval způsobilostmi, které jsou označovány jako **sociální způsobilost, sociální inteligence a sociální kompetence**. Těmito třemi způsobilostmi prochází napříč průsečík zvaný sociální percepce, ta funguje jako fixátor nebo směrovka v jeho jednání s komunikačním partnerem. Společně se zpětnou vazbou a adekvátními sociálními technikami, dosahuje sociální pedagog svých vytyčených cílů (Hupková, in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, In: Hupková).

Sociální způsobilost

Sociální způsobilost je schopnost člověka přiměřeného sebepoznávání a sebeovládání, a naproti tomu jednání s druhými lidmi. Vztahují se k ní aspekty, jako jsou procesy sociální percepce, způsobilost komunikovat, zvládání konfliktů a náročných životních situací (Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, In: Hupková).

Sociální inteligence

Vávrová (2012, s. 104) charakterizuje pojem sociální inteligence jako soubor schopností jednat s lidmi a tvořivě řešit interpersonální vztahy. Lidé s vysokou sociální inteligencí se vyznačují sociálním taktem, empatií, citlivostí pro mezilidské vztahy a zběhlostí v mezilidské komunikaci. Tito lidé disponují vlastnostmi důležitými pro jednání s lidmi obecně. V kontextu pomáhajících profesí je sociální inteligence nezbytnou a nepostradatelnou součástí.

Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou označovány Evropskou komisí jako klíčové ukazatele prosperity a dobrých životních podmínek členských států EU. Sociální kompetence lze vymezit jako soubor aspektů týkajících se mezilidských, mezikulturních, sociálních a občanských kompetencí, které se v užším pojetí soustřeďují na empatii, sebeovládání, důvěru, úctu k jiným lidem nebo občanskou angažovanost (Schoon, 2009).

1.4 Právní ukotvení sociálního pedagoga

Sociální pedagog se řídí částečně z. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v §2, odst. 2, je uvedeno, že přímou pedagogickou činnost vykonává vychovatel, pedagog volného času, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, dále tento zákon stanoví požadovaný stupeň kvalifikace pro jednotlivé činnosti, a to §16, §17 a §19a.

Dalším stěžejním pramenem je zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kde část osmá stanovuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, dále je v §115, odst.1, písm. d), uveden pedagogický pracovník jako pracovník v sociálních službách.

Výše uvedené zákony sociálního pedagoga přímo nedefinují, ale svou velkou podobností náplní práce je velice blízko ke specializaci sociálního pracovníka.

1.5 Oblasti uplatnění sociálního pedagoga

K vymezení rozsahu působení sociálního pedagoga, je nejprve stěžejní stanovit jeho kompetence. Důvodem je přesné stanovení rozsahu uplatnitelnosti na trhu práce, ale také vytvoření teoretického rámce pro separaci sociálního pedagoga od ostatních pomáhajících profesí.

Chudý (2006, s. 76) uvádí model průniku kompetencí:

Kompetence edukační

V této edukační kompetenci je sociální pedagog vymezen jako spolutvůrce teorie a praxe sociální pedagogiky, v nejširším slova smyslu je sociální pedagog vychovatelem. Vytváří si konceptuální rámce edukace, které samostatně plánuje, organizuje, evaluuje. Pracuje na rozvoji osobnosti.

Kompetence sociálněvýchovné

Sociálněvýchovné kompetence v sobě zahrnují schopnosti připravovat a vést a hodnotit sociální a edukační programy sloužící k rozvoji osobnosti jedince, ale také rozvoji jeho komunikačních dovedností, schopnosti orientovat se ve společnosti. Připravuje prostředí pro realizaci vlastních programů.

Kompetence preventivní

Sociální pedagog disponuje takovými schopnostmi, které slouží k diagnostice a včasné intervenci rizikových skupin. Jeho dovednosti jsou spojené s primární prevencí, jakožto schopností vytvářet různé aktivity a výchovně vzdělávací programy, k vytváření zdravého prostředí s atmosférou přijetí. Jeho dovednosti jsou také spojené s prevencí sekundární, charakterizované jako oblast činnosti diagnostické, čili vyhledávání rizikových skupin a nasměrování od nežádoucího chování.

Kompetence resocializační a převýchovné

Kompetence charakteru resocializačního a převýchovného, jsou přímo prostředkem intervence sociálního pedagoga. Ten reaguje na vzniklé sociální a výchovné situace, které vedly ke vzniku sociálně patologických jevů. Sociální

pedagog je schopen vytvářet programy pro jednotlivce i skupiny a zároveň je schopen svou činnost evaluovat.

Kompetence poradenské

Tato odborná kompetence vede sociálního pedagoga k tomu, aby dosáhl sebepoznání a uvědomění si vlastního já a vlastních cílů svých klientů. Poradenská kompetence není jen prostředkem k vyřešení vzniklých problémů, ale také uvědomění si příčinných souvislostí.

Kompetence diagnostické

Diagnostické kompetence jsou schopností sociálního pedagoga, které vedou k odhalování příčin vzniklých stavů. Toto pojetí zahrnuje diagnostiku prostředí, či diagnostiku specifík. Sociální pedagog by měl být schopen adekvátně evaluovat své diagnostické metody

Kompetence metodologické

Schopnosti sociálního pedagoga v oblasti metodologických kompetencí, se týkají teoretické, praktické i vědeckovýzkumné činnosti. Teoretická oblast v sobě zahrnuje popis, reflexi, interpretaci a koncepci oboru sociální pedagogiky, jehož cílem je upřesňovat strukturu oboru i vymezovat konkrétní pojmy a vztahy. Sociální pedagog by měl být schopen reflektovat realitu a být schopen se orientovat na poli teoretického a empirického výzkumu.

Kompetence decizní

Klíčová kompetence, jakou je kompetence decizní, je kompetencí, která prolíná všechny kompetence a jde napříč v různé míře a obsahu. Toto prolínání kompetencí znemožňuje přesně definovat a vymezit jednotlivé kompetence. Úkolem sociálního pedagoga je vytvářet pro děti a mládež prostředí, které je bezpečné pro jejich osobnostní rozvoj. Usiluje o klima školy, je angažovaný, přispívá k ochotě spolupracovat. Jeho schopnosti mu umožňují vyhodnocovat situace tak, aby si uvědomovali vlastní odpovědnost a adekvátně se postavili ke všem důsledkům vzniklých situací. Přijímání vlastní odpovědnosti je nejen součástí celého studia, ale mnohdy je to celoživotní proces.

V rámci vymezení všech výše zmíněných kompetencí, je nasnadě **vymezit oblasti profesního působení sociálního pedagoga** (Chudý, Neumeister, Jůvová, 2010, In: Kašpárková, Chudý, Řeháčková).

Sociální pedagog jako sociální pracovník

Zaměření sociálního pedagoga na sociální služby spočívá v legislativním ukotvení, to se váže na § 110 odst. 4 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění. Tento zákon uvádí i principy pedagogické podpory a to: dialogu (interakce), sebeorganizace (aktivita), senzomotoriky (hra), konstrukce (tvoření), rovnováhy (rozdílnost). V zařízeních sociální péče vykonává přímou pedagogickou činnost, ta je ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. V terénní sociální práci vede například ke společné aktivitě v rodině.

Sociální pedagog jako vychovatel

Realizaci výchovné činnosti uplatňuje sociální pedagog ve školských zařízeních. Řídí se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění. Hájek a kol. (2008) specifikuje konkrétní školská zařízení a to, výchovná zařízení pro ústavní výchovu (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav), nízkoprahová zařízení, nestátní neziskové organizace, včetně občanských sdružení.

Sociální pedagog by se měl podílet na plánování a organizaci volnočasových aktivit uživatelů a měl by mít široké znalosti z oblasti vývojové psychologie, díky níž lépe diagnostikuje potřeby dané věkové skupiny, se kterou pracuje, měl by mít osobní zájem a individuální přístup, znalosti aktivního naslouchání, znalosti vlivů terapie. Vychovatel se pro děti obvykle stává vzorem, který oni následují, ze kterého si děti berou příklad

Sociální pedagog jako pedagog volného času

Pedagog volného času je legislativně ukotven taktéž v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Hlavní náplní práce je plánovat a organizovat volnočasové aktivity, které vedou ke skupinovému trávení volného čas. Předpokládá se, že by měl sociální pedagog znát potřeby místních dětí, lokalitu, v níž se zdržují, znalosti jednotlivých přání dětí a jejich možností. Sociální pedagog by měl také usilovat o zapojení rodiny uživatelů, s cílem upevňovat rodinné vztahy. Průcha (2006) zmiňuje pedagogovu preventivní funkci, jejíž charakteristikou je minimalizovat agresivitu, delikvenci a další jevy nežádoucího chování. Dále uvádí instituce, které se týkají volnočasové výchovy a

to: Základní umělecké školy, jazykové školy, školní družiny a školní kluby, střediska volného času a domy dětí a mládeže. Hlavními úlohami pedagoga je fungování přátelských vztahů uvnitř skupiny, zároveň je také metodikem a hodnotitelem svých činností s dětmi, poskytuje jim podporu a postup při řešení problémů, vyplňuje čas mezi školou a volnou zábavou a tím předchází výskytu sociálně patologických jevů.

Sociální pedagog v praxi asistenta pedagoga

Velmi náročnou rolí je pozice asistenta pedagoga. Uplatňuje se především v podpoře dětí ve speciálně pedagogické oblasti. Jeho pomoc při integraci žáka je nedocenitelnou pomocí. Pomoc spočívá zejména v komunikaci mezi integrovaným žákem a školní skupinou, umožnění individuálního studijního plánu. Asistent pedagoga musí být vybaven znalostmi speciální pedagogiky, znalostmi medicínské problematiky a psychologie. Jeho náplní je také administrativní činnost představující vedení a archivaci dokumentů.

Sociální pedagog jako úředník nebo asistent probační a mediační služby

Uplatnění v oblasti probační a mediační služby se řídí zákonem č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě, v platném znění. U mladistvých osob sociální pedagog zajišťuje vzdělávací aktivity, doporučuje literaturu, i apeluje na duchovní potřeby. Svou činností snižuje intenzitu zátěžového vězeňského prostředí, v přenesené působnosti může vykonávat i činnosti týkající se sociálně právní ochrany dětí.

2 Komunikační kompetence

Komunikační kompetence je jednou ze složek komunikačních kompetencí sociálního pedagoga. Jsou nosnou kostrou této práce. Dovednosti, jakými by měl sociální pedagog disponovat, jsou nedílnou součástí jeho pracovní náplně. Jsou předpokladem k efektivnímu dosahování jeho cílů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jsou prioritou jeho práce. Tato kapitola nejprve stručně popisuje komunikační kompetence, charakterizuje komunikaci v obecné rovině, a v neposlední řadě se zaměřuje na měkké dovednosti, které jsou nedílnou součástí právě komunikačních kompetencí.

Co to jsou komunikační kompetence?

Pohledem Pedagogického slovníku, jsou komunikační kompetence charakterizovány jako „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvcímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 131).

Dvořák (2008) popisuje komunikační kompetence jako kooperaci činností, které je nutné neustále zlepšovat a přistupovat ke každé složce zvlášť zodpovědně. Jednou z těchto činností je dominující aspekt vytváření a předávání nového sdělení, ta činnost se nazývá produktivní. V druhé rozhodující činnosti, je dominujícím aspektem přijímání. Jsou to činnosti receptivní.

„*Komunikační kompetence chápeme jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.*“ (Dvořák, 2008, s. 15).

Chápat komunikační kompetence můžeme také jako soubor dovedností, které charakterizovala Jůvová (2003, s. 17): „*Komunikativní kompetence chápeme jako **multidisciplinární komplex**, který je třeba aplikovat do **výchovně – vzdělávací činnosti.***“ (Jůvová, 2013).

Multidisciplinárním komplexem rozumíme soubor měkkých dovedností, tzv. soft skills, Spadá do něho empatie, zdravé sebevědomí, schopnost týmové spolupráce, schopnost přijímat kritiku a účinně kritizovat, analytické myšlení,

důvěryhodnost, tvořivost, disciplínu a sebeovládání, zvědavost, schopnost zvládat konflikty i schopnost prosadit se (Jůvová, 2003, s. 17).

Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že komunikační kompetence jsou důležitým nástrojem ve výchovně-vzdělávacím procesu i mimo něj. Jsou to takové dovednosti, které je nutné neustále zefektivňovat. V dnešní době obzvláště, kdy jsou na komunikační kompetence kladeny velké nároky.

2.1 Charakteristika komunikace

Nelze začít psát tuto práci, bez toho aniž bychom si přesně charakterizovali význam komunikace. Co to vlastně komunikace je a jak na ní nahlízejí odborníci?

V Pedagogickém slovníku (2009) je na komunikaci nahlíženo jako na dorozumívání, sdělování. Pedagogický slovník (2009) hovoří i o sociální dimenzi komunikace, kterou charakterizuje jako dorozumívání interpersonální (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Uvádí zde strukturu:

„Mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače“.

Zdá se tedy, že při komunikaci jde především o jakési přepravování informací, o dopravní tok, při kterém dochází ke sdílení, předávání, sdělování, dokonce i otevírání nitra toho druhého (Křivohlavý, 1988, s. 20).

Křivohlavý (1988) uvádí původ slova „komunikace“. Slovo „communicare“ vzniklo z latinského slova „participare“, které se v překladu vyznačuje jako spolupodílení se někoho na něčem, činit někoho bohatším, atd. V nejrozsáhlejším latinském slovníku Thesaurus Language Latinae Lipsue, odkud Křivohlavý (1988) čerpá, je latinsky doplněn další význam komunikace a to „*communicare est multum dare*“, „komunikovat znamená mnoho dávat“ (Křivohlavý, 1988, s. 19).

Řezáč (1998) tvrdí, že komunikace je symbolickým výrazem interakce. Dále uvádí, že „*je výpovědí o tom, jak člověk chápe, „vidí“, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy subjektivní a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě.*“ (Řezáč, 1998, s. 107).

Komunikaci dělíme na verbální (slovní), nonverbální (mimoslovní), a komunikaci paralingvistickou (doprovodnou). Všechny tři tyto složky jsou spjaté

a musí být vzájemně v harmonii. Kongruence všech těchto složek je nesmírně důležitá pro důvěryhodnost mluvčího. V případě, že by docházelo k rozporu alespoň jedné z těchto složek, může to na posluchače působit rozporuplným dojmem (Jůvová, 2003, s. 21).

Vymětal (2008) hovoří o verbální komunikaci jako o schopnosti vyjadřovat se „...*pomocí slov prostřednictvím určitého jazyka*“. Vymětal (2008) ve stejné publikaci hovoří i o širším pojetí komunikace, ve kterém dává do kontextu i formu, která je ústní nebo písemná, přímá nebo zprostředkovaná, živá nebo reprodukováná. Uvádí, že pojem komunikace je mezioborový fenomén.

Obory, které se zaměřují na otázky vzájemného působení, nejsou pouze sociální psychologové, zabývají se jimi i sociální pracovníci, lékaři, právníci, dokonce i umělci – dramatici, básníci, hudebníci. Komunikace se dotýká oborů, jakým jsou pedagogika, ekonomie, psychiatrie, sociologie, filozofie, a mnoho dalších (Křivohlavý, 1988, s. 7).

2.1.1 Interpersonální komunikace

Fenomén komunikace je jednou z hlavních prvků mezilidských vztahů. Komunikujeme, když jdeme po ulici, běžíme na autobus, v obchodě, když jsme svědky rozepře dvou lidí. Toto vnímání prostředí, ve kterém se zrovna nacházíme, vnímání situací i předmětů, s nimiž přijdeme do styku, je základním znakem **sociální percepce**. Při aplikaci do školního prostředí, je sociální percepce to, jak učitel vnímá, například, žáka jako jednotlivce, školní třídu jako skupinu, či jak se učitelé vnímají navzájem, apod. Je zřejmé, že sociální percepce bude probíhat i opačným směrem žáka k učiteli, k učitelskému sboru, mezi žáky navzájem. Z toho plyne, že sociální percepce významně ovlivňuje **sociální komunikaci**. Rozumíme-li sociální komunikaci společenský styk, vystávají nám tři základní nosné kameny. Těmi jsou: mezilidské vztahy, společná činnost a vzájemné působení. Sociální komunikace má navíc dvě stránky, které můžeme označit za stránku obsahovou, která říká, co sdělujeme a stránku formální, která ukazuje, jak si to sdělujeme. Způsoby, jakými sdělujeme informace, se v komunikačním procesu rozdělují na vícekanálové komunikační cesty, které se vzájemně prolínají.

Hovoříme zde o komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem, (Mareš, 1995, s. 14 - 18).

Složkami komunikace verbální, neverbální a komunikace činem, o jejich důležitosti ve výchovně-vzdělávacím procesu, se zabývá kapitola 2 této diplomové práce.

Sociální komunikací se zabývá i Jůvová (2003, s. 26), která charakterizuje interpersonální komunikaci jako komunikaci mezi dvěma a více lidmi, při které se role střídají.

Další definicí sociální komunikace je pojetí, kdy ji Janoušek (in Svatoš, 2009, s. 25), chápe jako, „...*sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Vnitřně souvisí s interakcí, tj. se vzájemným působením na sebe navzájem.*“

Jak z výše zmíněné definice vyplývá, způsob přenosu informací není v sociální komunikaci rozhodující. Důležitými činiteli, tvořící sociální jednání, jsou sdělování, spolupodílení se s někým na něčem společném, spoluúčast nebo vtahování někoho do spoluúčasti. Rozhodující je spojení, dorozumění a vzájemné sdělování (Bednaříková, 2006, s. 13). Komunikace v sobě zahrnuje jakékoli chování člověka, které je odpovědí na sdělování informací jinou osobou. Schneiderová (2003, s. 6, 7) uvádí příklad: V případě, že nám osoba sděluje jakoukoli informaci, může s ní souhlasit či nesouhlasit, dáme tedy tuto skutečnost nějak najevo. Přikývneme, odpovíme, můžeme také odejít z místnosti, či zarytě mlčet. Každým tímto krokem dáváme najevo mluvčímu svůj postoj k informaci, kterou nám dal.

Lze tedy s jistotou říct, že **NENÍ MOŽNÉ NEKOMUNIKOVAT** (Watzlawick, 2011, s. 51).

Shneiderová (2003) dále doplňuje, proč je komunikace pro člověka tak důležitá. Komunikace s sebou přináší **informaci**. Prostředky i formy, jakými informace sdělujeme, s sebou přinášejí i **výpověď o naší inteligenci**. Komunikací vyjadřujeme posluchači naše **emoce**. Jakým způsobem komunikujeme, vyjadřujeme **vztah k předmětu sdělování** nebo ke druhé osobě, se kterou komunikujeme.

Dostáváme se tímto k dělení komunikace: Komunikaci dělíme na verbální (slovní), nonverbální (mimoslovní), a komunikaci paralingvistickou (doprovodnou). Všechny tři tyto složky jsou spjaté a musí být vzájemně v harmonii. Kongruence všech těchto složek je nesmírně důležitá pro důvěryhodnost mluvčího. V případě, že by docházelo k rozporu alespoň jedné z těchto složek, může to na posluchače působit rozporuplným dojmem (Jůvová, 2003, s. 21).

Řezáč (1998) tvrdí, že komunikace je symbolickým výrazem interakce. Dále uvádí, že „...*je výpovědí o tom, jak člověk chápe, „vidí“, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy subjektivní a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě.*“ (Řezáč, 1998, s. 107).

Pokud zaměříme svou pozornost na komunikaci v pedagogické situaci, zjistíme, že sdělování a příjem informací, čili vztah mezi mluvčím a posluchačem, není na úrovni osobní. Jedná se zde o úroveň, v níž si nejsou účastníci rozhovoru sobě rovni. Mareš (1995) označuje tyto vztahy za **nad-osobní**. Fungování těchto struktur, jakými jsou odlišný společenský status, odlišné postoje, specifické sociální role, se projeví ve vzájemné interakci mezi žákem a učitelem, či učitelem a ředitelem, jedná se o vztah mezi učitelem a žákem, nebo také mezi učiteli navzájem, a tím pádem i v komunikaci mezi sebou navzájem.

2.2 Měkké dovednosti – soft skills

Dnešní doba klade velké nároky na měkké dovednosti. Nejen na trhu práce, ale také zaměstnavatelé od svých pracovníků, vyžadují, kromě odborné způsobilosti, také jistou úroveň jednání. Vyžadovány jsou od nich měkké dovednosti neboli tzv. soft skills, jsou významným činitelem pro zvyšování pracovních příležitostí, zejména potom v profesích, kde je úroveň jednání s lidmi hlavní náplní práce. Je to nejen výbava s širokým spektrem způsobilosti a dovedností pracovníka, ale jsou to také konkrétní vlastnosti jedince, které jsou uplatnitelné v interpersonálních vztazích a považují se při dosahování vytyčeného cíle pracovníka za efektivní. Tyto vlastnosti se dají shrnout do tří klíčových prvků jednotlivce. Je to sociální způsobilost, sociální inteligence a sociální kompetence. Sociální způsobilostí můžeme označit míru sociální percepce, sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací (Hupková, in Chudý, Jůvová, Neumeister, a kol., 2011, str. 11).

Bylo zjištěno, že vysoká emocionální a sociální kompetence se nachází u vrcholových manažerů, dále, že lidé ve firmách s výraznou sociální kompetencí disponují managementem znalostí, dále bylo zjištěno, že firmy, kde funguje týmové vedení, jsou úspěšnější a v neposlední řadě, jsou tito lidé spokojenější. Nároky, které jsou na zaměstnance kladeny, jsou obzvlášť, na koordinaci, kooperaci a vzájemnou domluvu. Firmy proto dávají přednost skupinovým pracím a projektovým týmům. Měkké dovednosti se tedy týkají dovedností v oblasti interpersonálních vztahů a dovednostmi práce na sobě samém (Muhleisen, 2008, s. 22) Soft skills jako sociální kompetence se vztahuje k takovým dovednostem, jako je např. efektivní komunikace a ochota s druhým člověkem spolupracovat, důvěryhodnost či sebevědomé vystupování apod. (Jůvová, 2013).

2.2.1 Charakteristika měkkých dovedností

Možností, jak přiblížit nezasvěceným čtenářům této diplomové práce charakteristiku měkkých dovedností, je přemíra.

„Mluvíme-li o měkkých dovednostech, jde vždy o lidi a jejich vzájemné vztahy. Měkké dovednosti se přitom týkají toho, JAK spolupracovat, ne CO dělat.“ (Muhleisen, 2008, s. 21).

Vliv na spolupráci s druhými lidmi velmi výrazně ovlivňuje sociální inteligence, která je spjatá s mnoha sociálními vlastnostmi a dovednostmi, jako je například efektivní komunikace na různých úrovních řízení, empatie, efektivní řešení konfliktů, kooperace, zvládání emocí, stresu, asertivita, schopnost prosadit oprávněné požadavky, či vedení, řízení lidských zdrojů (Hupková, in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 11).

Bancino a Zevalking (2007) objasňují ve svém článku „Soft skills: *Technical professions increasingly require a broader skill set, but career and technical educators can help their students add soft skills to their hard-core technical skills*“ měkké dovednosti jako nutnost pro zaměstnavatele. Byl proveden výzkum, ve kterém bylo objasněno, že i podnik, který má velký technický potenciál, bude mít velký problém, pokud zaměstnanci nejsou majiteli soft skills. Díky nárokům dnešní společnosti se firmy snaží své zaměstnance neustále vzdělávat. Tréninkové programy poskytují rozvoj v osobní komunikaci, neverbální komunikaci, v aktivním poslechu, psaní a prezentační dovednosti. Nebo komunikaci rozšiřující základní mezilidské dovednosti, jako je sebeuvědomění, sociální uvědomění, řízení vztahů, konfliktů. Jsou probírána různá témata od oblasti vedení lidí a týmové práce, včetně zmocnění, emoční inteligence, vyjednávací schopnosti, řízení změn a řešení problémů v týmu.

2.3 Naslouchání a empatie

Jůvová (2013) označuje empatii a schopnost naslouchat za základní rysy efektivní komunikace (Jůvová, s. 17, 2013).

2.3.1 Naslouchání

Bez naslouchání, by komunikace byla neefektivní. A právě ke zkvalitňování komunikace, bezpodmínečně patří aktivní naslouchání. Tím se naladíme na frekvenci druhého člověka, zkoumáme tím jeho postoje, mínění i zkušenosti. Umění naslouchat je uměním vlastního sebeuvědomění. Umožňuje nám přenést se přes pocity vlastní méněcennosti, když je druhá osoba k nám nenaslouchající. Skákání do řeči, předtím než je vysloven vlastní názor, či neustálé změny tématu přerušující konstruktivní dialog, to vše a mnohem více, jsou vlastnosti, kterým by

se měl aktivně naslouchající jedinec vyhnout. Zároveň však by si měl uvědomit, že lidé rádi hovoří o sobě a svých zkušenostech. Probouzí to v nich ochotu poskytovat informace, které přispívají ke vzájemnému pochopení (Bishop, 2000, s. 34 – 36). Proto bez naslouchání by nebyla komunikace vůbec možná. Protože cílem každé komunikace je získávání informací, učení se, pobavení či porozumění, a naslouchání je tím prostředkem, jak uvedené získat (Taylor, Lester, 2010, s. 42).

Umění naslouchat nás nikdo neučí. Je to schopnost, kterou získáváme postupně, stejně jako otáčení, vzpřímení, či chůzi. A přitom je tolik důležité. Řada výzkumů ukazuje, že si pamatujeme pouhých dvacet až 50 procent řečeného, přičemž jsme schopni se soustředit na mluvčího pouhé 3 minuty (Taylor, Lester, 2010, s. 42).

Tuto schopnost, díky které potlačíme vlastní myšlenky a upneme pozornost na okolní prostředí, limitujeme faktory, jakými je vlastní duševní rozpoložení. Jestliže jsme nervózní či prožíváme jiné duševní útrapy, je mnohem těžší se soustředit na druhého. Je to schopnost přiměřeně reagovat na okolí (Sue-Prince, 2008, s. 56).

Naslouchat a slyšet rozlišuje Křivohlavý (1995) jako rozdíl mezi pochopením toho, co druhý říká a tím, co posluchač vnímá svým sluchovým ústrojím.

Aby naslouchání bylo úspěšné, uvádí Křivohlavý (1993) zásady naslouchajícího posluchače. Ten by měl věnovat mluvčímu svůj čas a pozornost, a pocit přátelství. Součástí vztahu mezi naslouchajícím a posluchačem, by měla být vzájemná důvěra a respekt. Další důležitou zásadou je dostatečný časový prostor, ve kterém si naslouchající musí najít svou příležitost, aby sdělil, to, co považuje za důležité.

Aktivní naslouchání je dle Sharlaua (2010) aktivita v komunikaci – mezi naslouchajícím posluchačem a mluvčím, která vede k ujasnění sdělovaného a porozumění a ujasnění toho, co nám chtěl mluvčí sdělit nebo čeho chtěl dosáhnout.

Naslouchání vyjadřuje Shulz von Thun (1981) na čtyřstranném sdělení. Projevy 4 uší charakterizuje jako kompetenci každého člověka vybírat v určité

situaci určitý druh svého ucha tak, aby nedocházelo ke komunikačním obtížím. V tomto výběru je důležitá míra pochopení druhého člověka, co nám jakým sdělením vysílá na metakomunikační úrovni. Tato kompetence je pro sociálního pedagoga nesmírně důležitá. Je mnoho výchovně vzdělávacích situací, ve kterých se musí sociální pedagog orientovat. Není správné, když na každou situaci reaguje pokaždé pouze jedním uchem naslouchání. Nejen sociální pedagog, ale všichni pracovníci v pomáhajících profesích by měli pohotově reagovat na vzniklou komunikační situaci, všimnout si projevu druhého člověka. Právě Shulz von Thunovy uši jsou tím správným způsobem, jak popsat jednotlivé druhy naslouchání a jaký druh naslouchání vybrat v bezprostřední pedagogické situaci.

Pojďme si přiblížit jednotlivé kategorie dle Shulze von Thuna (1981):

1. ÚROVEŇ – VĚCNÉ UCHO

Věcné ucho reaguje na věcnou stránku rozhovoru. Bez přijetí vztahové roviny. Výraz sdělení je na úrovni věcného konstatování.

Příklad: Matka říká své dospívající dceři: „Vezmi si bundu. Venku je zima.“, věcné konstatování faktu, ale dceru přivádí k hněvu. Dcera pocituje, že s ní matka mluví dětinským tónem a to se jí nelíbí – reaguje vztahovým uchem. Vyřešením této situace by dcera přispěla výrokem: „Tvůj nárok pokládám za rozumný. Přestaň mi ale takhle přikazovat. Mám přitom pocit, že se mnou jednáš jako s malým dítětem.“

2. ÚROVEŇ – VZTAHOVÉ UCHO

Vztahové ucho má za následek, že osoba využívající tuto úroveň naslouchání je přecitlivělá na svoji osobu. Smích považuje za výsměch, kritiku za útok apod. Takový jedinec si každý výrok vztahuje k vlastní osobě a vše si bere osobně. Toto, leckdy až přecitlivělé, vztahové ucho je žádoucí napínat do té míry, aby neslyšelo trávu růst, ale aby zdravý pohled na situaci se soudností každého z nás.

Příklad: Jeden z manželů se sebere a jde do druhého pokoje, se slovy, že teď chce být chvíli sám. Manželka na úrovni vztahového ucha má dojem, že tento „problém“ způsobila ona a že už ji nemá rád. Tento příklad se velice kříží se

sebeprojektivním uchem, které říká, že si manžel potřebuje sám odpočinout vedle v místnosti.

3. ÚROVEŇ – SEBEPROJEVOVÉ UCHO

Na úroveň sebeprojektivního ucha se dostaneme v případě, že dochází k pochopení druhého člověka. Na otázku, jaký význam vlastně sebeprojektivní ucho má, můžeme odpovědět: „Takový nejsem já, takový jsi ty.“

Příklad:

Otec se vrací z práce domu a řka dětem: „Ty špindíro, tady je svinčík!“, dítě toto sdělení chápe: „Chudák, dnes musel mít hodně těžký den.“

4. ÚROVEŇ – VÝZVOVÉ UCHO

Výzvolivé ucho je zcela zaměřeno na výzvu. Mluvčí pocituje touhu někomu se neustále zavděčit, či reaguje na podnět neadekvátním způsobem, který potlačuje vlastní osobnost mluvčího. Při extrémní poloze tohoto ucha můžeme hovořit o funkcionalistickém projevu, kdy mluvčí v každém tvrzení hledá vypočítavý záměr - manipulaci.

Příklad:

Když někdo pláče, odpoví slovy: „Teď ze sebe mačká slzy.“

„Je v konvici ještě káva?“, odpověď: „Hned ji uvařím.“

2.3.2 Empatie

„Empatie vede k vnitřní očistě, zvyšuje sebezpoznání, klade důraz na to, aby pochopení bylo úplné a přesné.“ Proto, jakou empatie bude mít úroveň, jsou důležité temperamentové vlastnosti a vlastnosti charakteru. Zpracováním zážitku, či pochopením souvislostí a problémů druhého člověka, se stává předpokladem pro tu správnou míru empatie. Pro druhého člověka je nesmírně důležité, abychom mu naslouchali, sdíleli vyřčené, chápali a podporovali ho. Nikoli interpretovali. Interpretace pocitů navenek je nežádoucí. Ta by měla být druhému člověku skryta (Mikuláščík, 2010, s. 92).

Mikuláščík (2010) uvádí, že podstatou empatie je komunikace, tedy dialog mezi dvěma osobami. Empatie může v průběhu života měnit. Není vrozenou vlastností, ale vlastností, která je podmíněna mírou dosavadních zážitků, prožitků, množstvím vztahů, či naučených vzorců chování.

Na souvislost empatických schopností a sebevědomí, upozorňuje Malečková (2009, s. 39, in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 70), limitujícím faktorem v utváření empatických schopností je nepřijetí sebe sama. „...*Vědomě sám sebe vnímat, vnímat své tělo, své pocity, své emoce, znát své silné a slabé stránky, být si vědom svých hranic, ale i možností v oblasti tělesné, duševní i duchovní, jsou známkou zdravého sebevědomí.*“ Důležitým fenoménem je, že je člověk sám se sebou srovnaný. Sebevědomí je proto důležitým předpokladem úspěšné komunikace a soužití s lidmi.

Toto tvrzení obohacuje Prekopová (2004, s. 21), která předpokládá, že je nesmírně důležité brát ohledy na druhé lidi, vcítit se do jejich situace. Otázka potom vyvstává, z jaké iniciativy se člověk do druhého vcítuje. Na mnohem vyšší úrovni je vcítování z iniciativy vlastního srdce, je to hodno dospělého člověka, zatímco vcítování z popudu rad, výzev a návodů, je charakteristické pro úroveň školáka. Ti se učí dle daných kritérií, aby byly vštípeny dobré návyky, aniž by dotyčný o nich přemýšlel.

Vzhledem k zaměření tématu této diplomové práce na pomáhající profese, dokonalým úvodem do problematiky empatie je objasnění konceptuálního rámce empatie v oboru ošetrovatelství, o němž se v roce 2001 pokusily D. Kunkyová a J. K. Olsonová (in Mlčák, 2010, s. 79, 80) v pěti typických kategoriích:

1. Empatie jako vrozená vlastnost - předpokládá vrozenou vlastnost, jakou empatie představuje, v tomto pojetí empatie se předpokládá kultivace člověka. Typickým znakem je přesná percepce pocitů a přesnost pro porozumění osobě v dané situaci
2. Empatie jako profesionální stav - v tomto rámcovém pojetí je profesionalita charakterizována naučeným způsobem chování, které svým záměrným působením slouží jako sdělovací prostředek pro porozumění klientům.
3. Empatie jako komunikační proces - pracovník vyjadřuje klientovi porozumění prostřednictvím komunikačního procesu. Tím vnímá klientovi pocity a myšlenky.
4. Empatie jako pečování - Projevem tohoto druhu empatie je snaha pracovníka zmírňovat distresové situace klienta. Tento protiklad léčby zahrnuje naslouchání a útěchu.
5. Empatie jako speciální vztah - tento ojedinělý konceptuální rámec empatie je hlubším vztahem mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem založený na reciprocitě. Navození pocitu důvěry a přátelství je důsledkem zlepšování a podpora fyzické a psychické kondice klienta.

2.3.3 Konflikt

Křivohlavý (2008, s. 19) popisuje konflikt jako „*konflikt zájmů dvou lidí, při němž splnění tužby toho druhého vylučuje uspokojení druhé strany.*“ Konflikt chápeme jako negativní jev, ve kterém dochází k takovým jevům, jakými jsou porovnávání, konfrontace dvou nesourodých, až výlučně protichůdných názorů, představ, postojů, dále ho můžeme označit za rozkol, nesoulad, disharmonii.

Interpersonální konflikty dělíme na konflikty představ, konflikty názorů, konflikty postojů a konflikty zájmů. Křivohlavý (2008, s. 25) konstatuje, že odlišné představy jsou zcela normálním fenoménem. Podle této myšlenky bychom se měli řídit předcházením konfliktů. Jde zde o uvědomění si, že ten druhý ani nemůže mít stejnou představou jako my. Existují dvě hlavní zásady předcházení zmiňovaného typu konfliktu. Zřetelně říci, co si představuji, řeknu-li. A druhá

zásada je, zeptat se druhého, co myslí, že říká. Důležitost komunikace mezi lidmi podle těchto zásad netkví ve vyslovených slovech, ale tkví v tom, aby se mluvilo k věci, a aby byla snaha nalézt tvořivé řešení konfliktu. Dalším typem konfliktu, je konflikt názorů. Názor je spojení představy s hodnotícím soudem. Rozdílné názory jsou přijímány přirozeněji, než jiné rozdílnosti. Tím se nám usnadňuje řešení. Vyřešení započneme fází konfrontace. Potom, co je sdělen názor, mění se v pokus o nalezení oboustranně přijatelného řešení a tím je dojit ke společnému kompromisu. Konflikty postojů, jsou konfliktem názorů zbarvených citovým vztahem. K vyřešení konfliktu tohoto charakteru se musíme řídit pouze stanoveným cílem. Máme chtít jen dobré a prosazovat je pouze dobrými způsoby. Konflikty zájmů jsou nejtěžšími a nejsložitějšími konflikty vůbec. V tomto případě je řešení jediné. Domluvit se, která cesta je nejschůdnější.

Uměním **efektivně řešit konflikty** se zabývá Kopriva (2008, s. 139 – 144), jeho strategie řešení jsou následující:

1. Věnovat se emocím (svým nebo emocím druhé strany).

a) Základní dovedností jsou já-výroky.

Podmínkou je malé množství výroků a snesitelnost vyjadřovaných emocí.

Př. „Opravdu se zlobím, že jsem musel čekat. Chtěl, aby se naše dohody dodržovaly.“

„Když jsi do deseti hodin nepřišla, měla jsem o tebe strach.“

a) Pomáhá i empatická reakce.

Př. „To ses asi pořádně vylekal, když jsi ty peníze nenašel.“

„Ty máš teď možná strach, co na to řeknou vaši.“

b) Někdy je lepší neřešit věci hned.

V případě, že se nacházíme v silných emocích, odložíme řešení na později.

Př. „Teď jsem tak naštvaný, že radši nebudu nic dělat. Mohla bych říct něco, co by mě mohlo mrzet. Promluvíme se o tom později.“

2. Přizvat druhou stranu ke spoluúčasti na řešení situace a vést celý postup směrem k nápravě. Model přestupek-spoluúčast-náprava.

a) Konstatování problému spojené s výzvou ke spoluúčasti.

Př. „Hodinky jsou zničené. Co teď navrhuješ?“

„Tak, teď jsme si řekli, co se mezi vámi stalo. Co by vám pomohlo, abyste se zase udobřili?“

b) Informace.

Př. „Jsou tam ještě ty staré hodinky. Mají poškrábané sklo a odřený řemínek, ale jinak jsou v pořádku.“

„Když někomu ublížíme a chceme si ho zase udobřit, pomůže, když se mu omluvíme.“

c) Výběr.

Př. „Přispěješ si na ty hodinky z kapesného a koupíme je hned, nebo počkáš do Vánoc?“

„Domluvíte se už sami, nebo chcete, abych byl u toho?“

d) Očekávání.

Př. „Očekávám, že se budeš podílet na náhradě škody.“

„Budu rád, když mi do konce vyučování přijdete říct, jak jste se domluvili.“

3. Provést opatření.

a) Nejprve dát na výběr.

Př. „Můžeš si hrát s ostatními dětmi a dodržovat dohodnutá pravidla nebo být raději sama v pokoji. Co si vybereš?“

b) Provést opatření a připojit komentář.

„Bude lepší, když budeš raději sama v pokoji.“,
chytit dítě a odvézt ho do pokoje.

c) Dát šanci.

Př. „Až si budeš myslet, že se s dětmi domluvíš bez kopání a nadávání, můžeš se samozřejmě zase vrátit.“

2.4 Zvládání negativních emocí

Orel (2009, s. 35) popisuje, jak ustát situaci a nenadělat škody. Prvním pravidlem je uvědomit si, že jsme ve stresu, dále je důležité zaměřit se na konkrétní projevy stresu a vnitřní řeči si je zopakovat. Důležitým prvkem je soustředit se na konkrétní detail, na příkladu dýchání to uvádí Cungi a Šimková (2001, s. 74), kteří doporučují nenásilně vydechnout, pak vdechnout malé množství vzduchu, a na krátký okamžik ho v plicích zadržet. Pak ho opět nenásilně vydechnout, jako když se balonek sám od sebe vypouští. A takto pokračovat do zřetelného zpomalení. Dalším činitelem je minimalizování doby působení stresoru, odchod z místnosti, kde stres vznikl, zvýšit příjem tekutin a nečinit závažná rozhodnutí.

2.5 Spolupráce

V sociální pedagogice jsme se inspirovali modelem školní spolupráce.

Mohli bychom vybrat řadu metod zaměřených na efektivní dosahování spolupráce, avšak z celé škály metod jsou vybrány dvě pro pochopení strategií efektivního dosahování spolupráce a minimalizaci nežádoucího chování žáků.

Nutno si uvědomit, že „*spolupracující chování a zapojení do učební činnosti, jsou naučené reakce, ...*“ (Cangelosi, Koldinský, 2006, s. 31).

Pro uchopení Kouninovy a Ginottovy metody jsou vybráni autoři Cangelosi a Koldinský (2006, s. 31 – 44).

Kouninova metoda je charakteristická vhladem a procesem organizování.

Kouninova metoda by se dala specifikovat jako učitel ve střehu. Úkolem je učitele, je udržet si za každých okolností pozornost a mít oči, jak se říká, i na zádech. Když žáci vidí, že je učitel neustále pozorný, žáci budou spolupracovat. Dalším úkolem učitele je soustavně zakročovat proti nesprávnému jednání žáků. Ale i to má svá pravidla. Učitel by měl reagovat vždy adekvátně situaci a co je velmi důležité, žáci musí pochopit, proč je dané chování nepřijatelné. V případě, že se objeví více kázeňských problémů najednou, učitel řeší problémy od nejzávažnějšího. Poslední důležitou zásadou je zásah učitele směrem

k nespolupracujícímu žákovi, ještě dřív, než se mu situace vymkne z rukou. Kdyby takto neučinil, rizikem je narušení atmosféry celou třídou.

Ginottova metoda je založená na zásadách spolupráce prostřednictvím komunikace. Základním pravidlem této metody je účinná komunikace. Učitelé by měli před žáky vyjadřovat popis situace a chování žáků samotných.

Př. „Ted' mluví Jirka“, učitel popíše situaci.

„Zlobím se, že jsi nás vyrušila z Jirkova vyprávění.“, učitel popíše své pocity a vrátí se zpět do učební činnosti.

Kritériem je vyhnout se nálepkování. Pedagog by se měl vyhnout jakýmkoli soudům o žakově osobě. Vyhnout se sarkasmům a jakýmkoli označováním žáků, je základním pravidlem pedagogické komunikace i mimo model Ginottův. Pro příklad autor uvádí označování jako „Tupý.“, „Zkažený.“, „Slabý čtenář.“ Nejen negativního nálepkování by se měl učitel vzdát, eliminovat na bod nula, by měl i označování pozitivní, jako například „Jsi šikulka.“, „Jsi jednička.“, apod. Dalším kritériem je zaměření komunikace na cíl. Čili věcně označit žakovo nežádoucí chování a opět se vrátit ke svým učebním činnostem. Zásada zaměřená na dodržování pravidel je pochopení stanovených pravidel žákem. Učitel by měl s žáky osobně jednotlivá pravidla projít a vyvěsit je na viditelné místo. Dodržování těchto pravidel potom musí být striktně prosazováno.

3 Pedagogická komunikace

Druhá kapitola pojednává o komunikaci v pedagogických situacích.

Pedagogická komunikace je významná svou sociální interakcí mezi účastníky. Znamená to, že je velmi proměnlivá. Účastníci mezi sebou zastávají různé sociální role. Tyto sociální role jsou přímo závislé na prostředí, ve kterém se nacházejí. Vazba komunikačního procesu, ač mnohdy velmi jednostranná, je závislá na vztahu účastníků ve výchovně vzdělávacím procesu a jeho vzájemného působení (Linhartová, 2001, s. 10).

Dle Gavory (1985,1988) je pedagogická komunikace definována na základě předávaných informací mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Tyto informace podléhají výchovně vzdělávacím cílům. Zprostředkování těchto informací probíhá jazykovými i nejazykovými prostředky. Pedagogická komunikace se rozlišuje na složku obsahovou, procesuální a vztahovou.

Pedagogická komunikace je dále specifická svým individuálním přístupem k účastníkům. Přístup k účastníkům vzdělávání musí pedagog vždy volit cíleně a každá konkrétní pedagogická situace je jim přímo podmíněná. V praxi to znamená, že způsob komunikace, jakou pedagog zvolí, se může značně odlišovat prostředím, ve kterém se zrovna nachází. Může se jednat o dvě třídy, přičemž v jedné třídě pedagog pravidelně učí, ve druhé pouze doplňuje. Změna rolí pedagoga v těchto dvou případech je zásadní. Postoj a chování k žákům obou tříd se změní z přísného examinatora na vlídného vychovatele. Můžeme tedy s určitostí říci, že chování pedagoga se mění v závislosti na prostředí. Vzájemná sociální interakce se zde projevuje i ve vztahu žáků k učiteli. Sociální interakce a sociální prostředí má oboustranný charakter (Linhartová, 2001, s. 11).

3.1 Efektivní pedagogická komunikace

Optimální pedagogickou komunikací, je taková komunikace, která zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu navzájem, rozvíjí motivaci a kreativní stránky učení žáků, řídí sociálně psychologické procesy v kolektivu, podílí se na formování osobnosti žáků správným směrem, dokonce je nástrojem pro efektivní využití pedagogovy osobnosti (Mareš, 1995, s. 25).

Pro přehled optimální komunikace mezi učitelem a žákem, uvádí Křivohlavý a Mareš (1989) zásady správného řízení rozhovoru učitelem:

1. Vcítění se do stavu žáka

Postoj, jaký učitel zaujme vůči žákovi, se odvíjí od konkrétní situace a konkrétního žáka. Emocionální děje, které se v učiteli odehrávají, nesmí mít na něho vliv. Učitel si plně uvědomuje, v jakém citovém rozpoložení se žák nachází, vcití se do něho a přiměřeně a adekvátně reaguje na jeho potřeby, ale nepodléhá jim.

2. Respektování schopností žáka

Výchovné působení učitele na žáka je podmíněno úctou a respektem k jeho osobnosti. Učitel dává najevo svůj osobní zájem a není mu lhostejný žákův osud.

3. Zaujímání autentického a opravdového postoje

Jednou ze základních zásad efektivní pedagogické komunikace je upřímnost. Upřímnost k sobě samému i k žákovi. Zaujímání pro žáka čitelného a důvěryhodného postoje. Učitel by se měl vyvarovat předstírání a snažit se být svůj.

4. Nutnost být konkrétní

Konkrétnost a věcnost by měla prostupovat všemi kroky rozhovoru. Od pozorování a reakcí na žákovo chování a až po fázi dosahování výchovně vzdělávacích cílů.

3.1.1 Vliv časového hlediska a organizační formy výuky na efektivní komunikaci

Kolik času ve skutečnosti věnujeme komunikaci ve výchovně vzdělávacím procesu? Důležitost času je nesporná, zvláště pokud budeme hovořit o času jako o rozvíjejícím prostředku osobnosti žáka. Nejen ve vyučování, ale ve všech interakcích výchovně vzdělávacího procesu je prostor pro rozvíjení komunikace vzdělávaných zásadní.

Čas vystupuje v pedagogické komunikaci jako její faktor.(Ďurič, 1975)

Đurič (1979) uvádí, kdy je úroveň výkonnosti žáků optimální. Klade důraz na pořadí vyučovacích hodin, kterým jsou druhá a třetí vyučovací hodina. Důležité je také zvolit konkrétní den v týdnu. Dle dosavadních výzkumů je zjištěno, že optimální dny jsou úterý, středa a čtvrtek. Obtížnější komunikace naopak bývá v odpoledních hodinách.

Mareš a Křivohlavý (1995) se zabývají vlivem organizační formy výuky na efektivní komunikaci ve výchovně vzdělávacím prostředí. Způsobů, jakým lze žáky rozdělit do skupin, aby výkon co nejvíce odpovídal optimálnímu plnění výukových cílů, je bezpočet. Žáky lze rozdělit do skupin malých či větších, nebo výkonnostně stejnorodých či různorodých.

Uplatnění skupinové práce k řešení problému umožňuje žákům „...*výměnu názoru, dialogu při jednotlivých fázích jeho řešení ve skupině, tvoří podnětnou základnu pro soustavné odhalování věcných vztahů a formulaci věcných názorů*“ (Skalková, 1971, s. 122).

3.2 Verbální pedagogická komunikace

Význam verbální komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu je nezpochybnitelný. Rétorické dovednosti, jakými pedagog předává informace, jsou bezesporu tím nejdůležitějším činitelem ve vzdělávání žáků. Učitel musí umět jasně a srozumitelně předávat své myšlenky, a musí je umět zprostředkovat žákům, jak ústní, tak písemnou formou. Prostředků, jak toho dosáhnout je mnoho. Hladílek (2006) uvádí stylizační dovednosti učitele jako kulturu jeho mluveného projevu. Pro vyšší srozumitelnost řečového projevu, musí učitel disponovat zejména bohatou slovní zásobou, znalostí syntaktických pravidel, schopností používat stylově příznakové prostředky odpovídající projevu, týká se to zejména gramatické a pravopisné kultury, ovládání zvukové nebo grafické stránky projevu (Hladílek, 2006, s. 27).

Verbální projev pedagoga spočívá v psaném i písemném projevu. Shneiderová (2003) charakterizuje řeč jako nejuniverzálnější způsob dorozumívání, jež nejméně zkresluje smysl sdělení při jeho předávání. Jůvová (2003) doplňuje tuto skutečnost ve vztahu komunikant-komunikátor. Tito dva

účastníci rozhovoru si formou otázek, odpovědí a doplňujících informací, své role vyměňují.

Pro vyšší efektivitu předávaných informací existuje řada zásad, které podtrhují úspěšnost verbální komunikace. Schneiderová (2003) uvádí jejich výčet: Hovoří-li pouze jeden z účastníků, měl by hovořit stručně, věcně, výstižně, logicky, jasně a srozumitelně, a v kratších větách. Chce-li mluvčí objasnit svou předávanou informaci, může svůj výklad rozšířit o příklady, přirovnání či použitím citátů. V doprovodných projevech, čili v projevech paralingvistických, je nutné správně dýchat, frázovat, udat přiměřené tempo, pravidelnost a intonaci. Balastních slov (popřípadě vsuvek), komunikační vaty by se měl vyvarovat či je úplně minimalizovat.

3.2.1 Balastní slova

Balastní slova, mnohdy označovaná jako slovní vata, jsou parazitní výrazy v komunikaci, které používají lidé, aby zamaskovali svou nejistotu, či aby si během hovoru uspořádali myšlenky. (Mikuláščík, 2010, s. 122) Ve slovním projevu tato slova působí rušivým, nepříjemným a stereotypním dojmem a mají za následek vzniklivší komunikační šum. Slovní vata je součástí verbální komunikace. Příkladem balastních slov jsou tyto výrazy: Třeba, jako, rozumíš, jakoby, jakoby, vlastně, čili, prostě, jako, jako prostě, prostě jako, takové to, naprosto, tak prostě nějak, jako že, jako kdyby, normálně, normálka, prosim vás, takhle, no, hmm, inu, že ano, že jo? víš?, upřímně řečeno, jaksi, abych tak řekl, má se to takhle, jedná se o to, otázkou je..., vole (i hrubší výrazy), de facto, nějakým způsobem, právě, no,...

Dalšími negativními vjemy na úrovni verbální komunikace jsou neartikulované zvuky, které mluvčí používá, aby získal čas pro srovnání myšlenek.

3.3 Paralingvistické projevy verbální komunikace

Paralingvistické projevy jsou doprovodnými jevy při hovoru. Mohou to být projevy jako například výška tónu hlasu, hlasitost mluveného slova, rychlost řeči, objem řeči, plynulost, barva hlasu a emoční náboj. Jsou to takové vlastnosti,

kterými si dobrý rétor získává své posluchače v případě, že s nimi umí dobře pracovat. V opačném případě, pokud jsou tyto vlastnosti mluveného slova podceňovány, může docházet k nepochopení ze strany posluchače.

3.4 Zpětná vazba

Zpětná vazba je další velice důležitou součástí pedagogické komunikace. Ověření předávané informace slouží k pochopení komunikátorova sdělení. Schneiderová (2003, s. 24) dělí zpětné vazby do 4 kategorií, jimiž je:

- Chápající a pozitivní („Rozumím a souhlasím.“)
- Chápající a neutrální („Rozumím, ale nemohu zaujmout žádné stanovisko.“)
- Chápající a negativní („Rozumím, ale mám jiný názor.“)
- Nechápající („Nevím, jestli jsem tomu dobře rozuměl.“)

3.5 Neverbální pedagogická komunikace

Nonverbální komunikace je další složkou sdělování informací. Neverbální komunikace je tou nejzákladnější. Tento druh komunikace je nejstarší formou komunikace na zemi. Vnímání neverbálního projevu je tak hluboko v lidstvu zakořeněno, že dochází již v prvních sekundách setkání k trvalému hodnocení druhé osoby. Neverbální projev může zůstat izolovaný, ale většinou je využíván společně s projevem verbálními a činnostmi (Hladílek, 2006).

Dle M. Wiedenové rozdělujeme neverbální projevy do čtyř skupin:

1. Emoce a citový stav.
 - Jsou vyjadřované mimikou, řečí a očima a bezděčnými pohyby těla.
2. Zájem o sblížení.
 - Zájem o sblížení je vyjadřovaný přitažlivostí, touhou po užším kontaktu v osobním styku, snaha o prostorové sblížení. Dalším projevem zájmu o sblížení je zvýšení frekvence dotyků a řeči očí, upravování šatstva, vlasů apod.).
3. Vytváření dojmu o tom „kdo jsem já“, „kdo je ten druhý“.
4. Ovlivňování postoje.

- Jedná se o snahu ovlivňovat postoje a jednání druhých tak, abychom mohli řídit vzájemný vztah.

Čitelnost neverbálních projevů lze rozdělit jako neverbální signály (Sýkora, 1999, s. 11):

1. Signály

Mluvené slovo dokážeme nejčastěji přeložit do tzv. signálů. Nejčastějšími signály jsou: pokyny a příkazy (Tiše! Vstaňte!), mohou znamenat odpověď (ano, ne), žádají o laskavost (Kolik je hodin? Prosím, atd.).

2. Ilustrátory

Ilustrátory jsou doprovodným doplňkem mluveného slova. Používá se při zdůraznění slova či části věty.

3. Regulátory

Regulátory se využívají při řízení a usměrňování hovoru. Například pokyvování hlavou na znamení souhlasu, podáním ruky apod.

4. Adaptéry

Adaptéry slouží ke zmírnění stresových situací. Doprovází jej bezděčné pohyby, nejčastěji to je tření rukou, popotahování za ušní lalůček, hraní si s vlasy apod.

Negativními signály během rozhovoru mohou být také „manýrismy“. ŘEZÁČ (1998, s. 127) spojuje tyto jevy s komunikací nonverbální. Jsou to mimovolní stereotypy projevující se svým nadměrným používáním. Příkladem „manýrismů“ je poposedávání na židli, „hraní si s prstýnkem, tužkou, prsty, či vlasy, upravování brýlí apod.)

3.6 Komunikace činem

Komunikace činem je důležitou složkou sociální interakce. Jak v každodenním životě, tak ve školním prostředí, jsou činy a konání důležitějším fenoménem, než samotná slova. Až činy nám představují, jakou opravdovost a vážnost slova pro mluvčího znamenají.

Běžný život představuje mnoho situací, ve kterých si ani neuvědomujeme, že komunikujeme činem, a přesto právě komunikace činem je hlavním dominantou hodnotové oblasti (Nelešovská, 2005).

Tato zvláštní složka komunikace je součástí verbální i neverbální komunikace (Jůvová, 2003).

Hlavním projevem komunikace činem je konání, či nekonání. Můžeme uvést na příkladu ze školního prostředí.

Křivohlavý (1987, s. 45) popisuje čin jako projev komunikačního sdělení. Ten nese informaci o aktuálním vztahu žáka ke škole. O tom, jaký má vztah k vyučovacím předmětům, k učitelům, ke spolužákům, či k učení samému. Ten samý model představuje i učitel, jehož komunikace činem představuje jeho vztah k vyučovanému předmětu, nebo k žákům.

Konkrétním příkladem může být nepřipravenost žáka na vyučování, vyrušování při vyučování, vyrušování o přestávkách, nebo naopak aktivita v hodinách, či aktivní účast na dobrovolných akcích školy, účast na školních soutěžích apod.

3.7 Bariéry v pedagogické komunikaci

Příčin komunikačních bariér, jak je níže uvedeno, je celá řada. Autor uvádí, že příčin vzniku Autor dělí komunikační bariéry na fyzické, fyziologické, psychologické a sémantické.

VYMĚTAL (2008, s. 37, 38) definuje komunikační bariéry jako „*překážky, které musí být při komunikaci překonávány, nebo které uskutečnění komunikace brání*“. Příčin vzniku komunikačních bariér může být hned několik a můžeme jimi označit jevy jako je osobní individuální vybavenost na straně odesílatele či příjemce, sdělování k realizaci příslušné komunikační úlohy, nedostatečná znalost komunikačních mechanismů v komunikačních vztazích. Učitel by měl dbát na úměrnou a adekvátní komunikaci. V opačném případě taková situace vede k zahlcování žáka, dále by neměl nesprávně kódovat či dekódovat svá sdělení, či uvádět nekompletní a neadekvátní informace, taková překážka by mohla vést k jejímu nesprávnému interpretování, ke špatnému pochopení.

S pochopením a správnou interpretací sdělené informace, souvisí i zpětná vazba. Bariérou v tomto případě je její selhání pramenící z nejistoty učitele. Další překážkou v komunikaci, je používání nevhodného slovníku učitelem, čili užívání abstraktů, odborných výrazů, slangu, či žargonu apod. Při volbě komunikačního média, by poté měl být učitel také opatrný a volit ho tak, aby byl pro žáky vhodným nástrojem komunikace. Učitel by se měl vyvarovat tendencím rozdílně interpretovat informace různým lidem, kdy jinak předává informace dětem, jinak jejich rodičům, vzdělaným, věkově i kulturně odlišným apod. Neměl by také dělat rozdíly ve společenském postavení lidí. Sice se autoritám se lépe naslouchá, ale stejné právo mají lidé postavení různého.

Aby se učitel vyhnul dezinpretaci svého sdělení, neměl by se nechat ovlivnit svými emocionálními bloky, či vlivem minulých negativních zkušeností. Další bariérou jsou individuální sklony, jako například tendence vidět a slyšet jen to, co chce, skákat do řeči, nepřipravenost na komunikaci, nesoustředěnost, stereotypizace žáka do určité skupiny a přiřazování vlastností této skupiny. Další překážkou v pedagogické komunikaci jsou potíže učitele s výstižným formulováním myšlenek, či s formulováním sdělení tak, aby bylo sdělení výstižně přijato, taktéž obavy z nepříjemností vedou k zamlžování sdělení a zkreslování pravdivých informací. Sémantické problémy mají za následek chybnou interpretaci významu slov.

Bariéry v komunikaci vnímáme také na úrovni neverbální komunikace, kdy dochází ze strany učitele k její chybné interpretaci. V případě, že učitel žákům nenaslouchá, či projevuje zásadní nesouhlas již v průběhu sdělení, dopouští se chybného jednání, zvláště, když má pracovník emocionální a psychologické bloky projevující se zlostí, xenofobií, neúctou, lhostejností, povýšenectvím, antipatií, věkovým rozdílem, uzavřeností či nekomunikativností.

Fyziologické vlivy způsobující komunikační bariéry, jsou typickou tělesnou indispozicí, jako je únava, bolest hlavy, nemoc, dokonce i fyzické nepohodlí. To způsobuje sníženou výkonost v naslouchání, ve verbálním projevu nebo nezvyklém prostředí.

Další bariérou v komunikaci mezi dvěma osobami můžeme označit třetí osobu, u které někdy postačí její pouhá přítomnost, aby byla rušivým elementem,

stejně jako hluk, vizuální rozptylování a některé druhy komunikačních šumů, dalším typickým znakem bariéry je manipulativní frázování.

Pokud odesílatel nemá dostatek odvahy, má strach a je nejistý, neříká věci napřímo, užívá typické fráze „mělo by se“, „měl by“, apod., poučováním se často použitím v nadřazené pozici dopouští ponížení a nechuti ze strany příjemce pokračovat v dialogu. Vyhrožování je příčinou konfliktu a zablokování komunikace. Moralizování a poskytováním nevyžádaných rad, jsou taktéž příčinou konfliktů.

Učitel by neměl požívat uzavřené otázky, aby tím nezůstávala skutečná odpověď skryta. Dopouští-li se mluvčí zesměšňování, značí to absenci úcty a slušnosti a vede to k ukončení komunikace a trvalejší komunikační bariéře. A jako poslední bariéru označíme kulturní problémy, které vedou k problémům v komunikaci s lidmi odlišného kulturního zaměření (Vymětal, 2008, s. 37).

3.8 Vzájemná interakce mezi edukátorem a edukantem

Mezi účastníky pedagogické komunikace patří zejména přesná terminologie účastníků vzdělávání.

3.8.1 Edukátor

Edukátor je vychovávající. Za vychovávajícího můžeme jednak označit člověka s určitou kvalifikací, můžeme za vychovávajícího označit také školní třídu, skupinu žáků ve třídě či žáka v určité roli (kapitán, vedoucí skupiny při skupinové práci, apod.).

3.8.2 Edukant

Edukant je vychovávaný. Konkrétně můžeme označit jako žáka – jednotlivce, skupinu žáků, třídu, či několik paralelních tříd jednoho ročníku.

Při vzájemné interakci mezi oběma rolemi dochází ke ztotožnění rolí navzájem. Důkazem toho je snaha o sebevzdělávání a sebevýchovu jednotlivce – toto se projevuje vnitřní komunikací, ta nabývá podoby vnitřního dialogu. U skupiny žáků potom charakterizujeme výchovnou činnost sebe sama jako komunikaci „navenek“, dialog se formuje do diskuze vně skupiny.

Vyvstává poté velmi důležitá otázka, při jakém počtu účastníků je komunikace neoptimálnější? Odpověď přináší Křivohlavý (1995), zda je komunikace rozšířenější při menším počtu účastníků či zda dochází k zúžení při počtu větším. Na tyto otázky odpovídají podmínky pro dosahování výchovných cílů. Individuální výuky ve specificky zaměřených oborech zadávají příčinu stanovování výchovných cílů, čímž jsou například konzervatoře, či práce se specifickým druhem zájmu, jako je například studium cizích jazyků, práce s nadanými či žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.

4 Rešerše aktuálního stavu řešené problematiky

V této kapitole se zaměřujeme na zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky.

Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky

Důležitým krokem je zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky, která nám slouží jako předstupeň celého výzkumu. Výsledky, které nám v tomto zhodnocení vychází, jsou nedílnou součástí uchopení celého zkoumaného problému, čili zachytit proces zkvalitňování komunikace u pracovníků sociálně pedagogické praxe.

Komunikační kompetence v sociálně pedagogické praxi jsou dosud oblastí relativně neprozkoumanou vzhledem k tomu, že obor sociální pedagogika je oborem novým. Pro toto tvrzení je důkazem neukotvení této profese v legislativě, nebo že profese není dostatečně známa širokou veřejností.

Proto jsme se rozhodli seznámit čtenáře tohoto textu s výzkumy v oblasti sociální komunikace, tj. komunikace mezi lidmi samotnými a pedagogické komunikace, tj. mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

Svobodová (2017) se zaměřila na komunikační kompetence sociálních kurátorů, tedy profese, která je v každodenním kontaktu s problémovými klienty. Sociální kurátoři vybraného výzkumu jsou letitými odborníky ve svém oboru. Kvalitativní výzkum byl zaměřen na rozhovory s dotyčnými osobami a byl členěn do tematických okruhů. Tyto okruhy rozhovorů se týkaly vzdělávání v oblasti komunikace, zásad komunikace a důležitých faktorů při vedení rozhovoru, využívání neverbální komunikace, asertivního jednání, či odlišné vedení rozhovorů s různými cílovými skupinami, na projevy agresivity u klientů apod.

Sociální kurátoři pro mládež jsou dalšími profesemi, které můžeme zahrnout do oboru sociální pedagogika (Chudý, Švec, 2004, s. 20).

Se zaměřením na téma, jsou z výzkumu vyňaty ty okruhy, které nekorespondují s nejdůležitějšími faktory pedagogické komunikace.

Jůvová (2013, s. 39) uvádí faktory kvalitní pedagogické komunikace v rovině **interaktivní** (mezi účastníky komunikace), v rovině **percepční** a

v neposlední řadě, v rovině samotné **komunikace** (tzn. v obsahu sdělení mezi účastníky).

Zde se setkáváme s průsečíkem pedagogické a sociální komunikace. Prokešová a Stuchlíková (1990) uvádějí, že v rámci sociální psychologie chápeme tři formy sociálního styku, těmi jsou **percepce, komunikace a interakce**.

Za rovinu interaktivní ve výše zmíněném výzkumu, můžeme označit spolupráci s klientem, důvěra mezi pracovníkem a klientem a naslouchání. Spolupráce s klientem je v sociálně právní praxi dlouhodobého charakteru. Důvodem je řešení stále nových a nových problémů, které se na klienta valí. Ve výzkumu bylo uvedeno, že se klient může na pár měsíců ztratit, ale později se zase objeví. Převlná většina klientů má doručovací adresu na úřadě, z úřadu si mohou i zatelefonovat, právě toto je důvodem pro častou návštěvu sociálního pracovníka. Na základě častého setkávání se objeví důvěra klienta v kurátora, ale i naopak. Právě důvěru označili sociální pracovníci za velmi důležitou v sociálně komunikačním procesu. I naslouchání je jedním z nejdůležitějších faktorů komunikace, právě to určili sociální pracovníci za důležitější než mluvené slovo. Naslouchání podle nich zabírá 60 % až 2/3 celkové komunikace s klientem.

Rovinou percepční bychom mohli označit využívání neverbální komunikace a hlavně chyby v sociální percepci, jež jsou dalším vhladem do komunikace a říkají nám, čeho se musíme vyvarovat. Mikuláščík (2010, s. 59) stručně charakterizoval, co způsobují takové omyly. A to, že své postoje nedokážeme dlouho změnit, a připodobňujeme si konkrétní domněnky o daném člověku tak, aby zapadaly do našeho přesvědčení.

V komunikaci s klientem je hodně důležitý detail. V takové zátěžové situaci, jakým bezesporu je jednání se sociálním kurátorem, si klient všímá drobností víc než kdy jindy. Proto takové podání ruky (které ukazuje partnerství a spolupráci), udržování očního kontaktu, odstranění rušivých elementů (ty mohou představovat časté telefonáty, zvýšenou fluktuaci pracovníků, kteří nerespektují probíhající jednání, aj.), či přijímání malých darů, to vše dokresluje obrázek efektivního rozhovoru s klientem.

V souladu s diplomovou prací s názvem komunikace sociální pracovník – klient, uvádíme rušivé prvky chyb v sociální percepci (Miklerová, 2009, s. 38).

Tedy ty, jež sociální pracovníci označili za rušivé. Jsou to: soulad mezi verbální a neverbální komunikací, užívání abstraktních pojmů, kterým klient nerozumí a monologizace.

Další rovinou je komunikace samotná a znázorňuje komunikační obsah. Komunikačním obsahem můžeme rozumět celkově systém vedení rozhovoru s klientem. Cíl rozhovoru je zaměřen na klienta a předmětem dosahování této mety, je vytvoření individuálního plánu klienta, kde se stanoví jednotlivé kroky řešení problému.

Jaká je současná situace úrovně komunikace sociálních pracovníků je uvedené ve výše zmíněné diplomové práci autorky Miklerové(2009). Ta se zaměřila na kvantitativní výzkum tří nejdůležitějších složek sociální práce – spokojenost s verbální komunikací, spokojenost s neverbální komunikací a spokojenost s vedením rozhovorů. Dle Miklerové (2009) jsou nejdůležitějšími prvky v sociální práci pracovník – klient – komunikace. Z výzkumu jsme vybrali a seřadili položky tak, aby zapadaly do schématu interakce, percepce, komunikace. Vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativní výzkum, znamená to, že jde o naši startovací pozici.

Vybraná data uvádím v tabulce č. 1- Složky komunikace

interakce	percepce	komunikace
Poskytování zpětné vazby pracovníkem	Používání odborných výrazů	Vysvětlení dané problematiky
Pociťované sympatie k pracovníkovi	Shoda verbálního a neverbálního projevu	Podávání potřebných informací klientovi
Schopnost pracovníka se klientovi plně věnovat	Zajištění klidné atmosféry	Klient má dostatek prostoru pro sebevyjádření

	Udržování očního kontaktu	Orientace v aktuálních nabídkách a možnostech vedoucích k řešení daného problému
	Přiměřená gesta pracovníka, např. pohyby rukou	
	Pocity klientů po skončení rozhovoru	
	Umění jednat s lidmi	

Poskytování zpětné vazby – 75% respondentů uvedlo, že pracovník zpětnou vazbu poskytuje.

Pociťované sympatie k pracovníkovi – 83,3% respondentů se vyjádřilo k pociťované sympatii k pracovníkovi.

Schopnost pracovníka se klientovi plně věnovat – 86,7% dotazovaných uvedlo, že se jim pracovník plně věnuje.

Používání odborných výrazů – Používání odborných výrazů, které nejsou klientovi vysvětleny, se dopouští 50% dotazovaných.

Shoda verbální a neverbální komunikace – 60% respondentů se domnívá, že pracovník říká to, co si skutečně myslí a co cítí.

Zajištění klidné atmosféry – 80% klientů byla zajištěna klidná atmosféra.

Udržování očního kontaktu – spokojenost s udržováním očního kontaktu vyjádřilo 83,3% klientů.

Přiměřená gesta pracovníků – klienti vnímali gesta pracovníků ze 70% jako přiměřená.

Pocity klientů po skončení rozhovoru – 60% respondentů uvedlo, že se po skončení rozhovoru cítilo lépe a klidněji.

Umění jednat s lidmi – 100% respondentů vnímá pracovníky jako fundované odborníky, kteří umí s lidmi jednat.

Vysvětlení dané problematiky – schopnost vysvětlit danou problematiku vnímá 90% klientů.

Podávání potřebných informací – 86,7% dotazovaných je spokojeno s podávanými informacemi.

Klient má dostatek prostoru k sebevyjádření – 80% klientů vnímá prostor pro vyjádření vlastních myšlenek jako dostatečný.

Orientace v aktuálních nabídkách a možnostech vedoucích k vyřešení daného problému – 70% respondentů je spokojeno s orientací pracovníka v jím řešených problémech.

5 Empirická část

Členění výzkumné části je inspirováno doporučeními Marshallové, Rossmanové (2006), v úvodu se zaměříme na téma a obecné cíle výzkumu. Ty jsou podkladem pro vymezení potenciálního významu řešeného problému, přičemž si výzkumnými otázkami vymežíme rozsah pozorovaných jevů. S těmito jevy budeme pracovat v rámci tzv. kódování. A v poslední řadě se zamyslíme nad konkrétními omezeními, které náš zvolený a aplikovaný přístup přináší, abychom si uvědomili potenciální překážky. Design a metodologie je další kapitolou praktické části. Zdůvodníme námi zvolený přístup kvalitativního výzkumu, charakterizujeme námi zvolený vzorek zkoumání, popíšeme techniku sběru dat, zanalyzujeme celý proces zkoumání. Zodpovíme si etické otázky vyvstalé z celého empirického procesu a stanovíme výzkumný závěr.

5.1 Úvod do výzkumu

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je **konstruování komunikačních kompetencí v rámci profesní způsobilosti sociálního pedagoga**. Lze v podstatě říci, že chceme vytvořit takový profil komunikačních kompetencí, které by zkvalitnili a hlavně zefektivnili práci sociálních pedagogů se

svými klienty. Pro dosažení hlavního cíle je zvolena metoda rozhovorů 3 vybraných sociálních pedagogů na témata, která se týkají přímo komunikačních kompetencí, jako je ochota spolupracovat, aktivní naslouchání, empatie apod., dále jsou to praktické zkušenosti se žáky, s komunikací s nimi, a v neposlední řadě jsme se zaměřili na charakteristiku výkonu jeho práce s dětmi. Rozhovory budou analyzovány kódováním, kódy jsou zvoleny na základě společných prvků. Pro přehlednější a detailnější analýzu, jsou záměrně vybráni různí sociální pedagogové, s různými náplněmi své práce. Tedy vychovatel, asistent pedagoga a pedagog volného času .

Abychom zajistili kvalitní výzkum, je zapotřebí, stanovit si jasně daná kritéria, kterými se bude výzkumník řídit během celého výzkumu. Stejně jako řada badatelů před námi, kteří využili nástroje kvalitativního výzkumu, musíme si položit otázku, jak můžeme skutečnost interpretovat. Odpovědí nám bude poukázat na nezbytnost popisu celého procesu výzkumu krok za krokem, zkrátka stavět argument za argumentem. V kvalitativním výzkumu, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, není možné dosáhnout takové objektivity. Ta je v našem případě vysoce spekulativní. Kritériem je zajištění **pravdivosti** výzkumu. Tímto kritériem oddělíme dobrý výzkum od špatného (Švaříček, 2007, s. 31).

Lincolnová a Guba (1985, in: Švaříček, 2007, 31) charakterizují **pravdivost a platnost** na příkladu, zda jsou záměry dostatečně autentické (důvěryhodné), že jim může výzkumník věřit natolik, aby se jimi mohl řídit, či zda by se výzkumník cítil dostatečně bezpečný, kdyby se podle jeho závěrů orientovala například školská politika.

Kritérium **důvěryhodnosti** (Švaříček, 2007, s. 32) je dalším stanoveným kritériem tohoto výzkumu. Důvěryhodnost naplníme předloženými důkazy o provedení výzkumu. Důkazy spočívají v přepisu rozhovorů a detailního zápisu ze schůzky, kde rozhovor probíhal.

5.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Abychom byli schopni si vytyčit **výzkumné otázky**, je zapotřebí si položit otázku, jaké prvky komunikace jsou pro její efektivitu stěžejní. Z předchozí

kapitoly, tedy z vyhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky jsme vybrali tyto složky: poskytování zpětné vazby, shoda verbální a neverbální komunikace, zajištění klidné atmosféry, dostatek prostoru k sebevyjádření. Z teoretické části práce byla vybrána schopnost spolupráce, schopnost aktivně naslouchat, dosažené měkké dovednosti sociálního pedagoga a pochopení komunikační kompetence sociálním pedagogem.

Jak důležitá je efektivní komunikace pro sociálního pedagoga při výkonu práce?

Jak je důležitá schopnost naslouchat pro sociálního pedagoga?

Jsou měkké dovednosti důležité pro dosahování vytyčených cílů v rámci profese sociálního pedagoga?

Jak chápe sociální pedagog komunikativní kompetenci?

Na čem závisí kvalita komunikace z pohledu sociálního pedagoga?

Celý rámec výzkumných otázek je sestaven na základě stanovení výzkumného problému, jehož formulováním se pokusíme nalézt přemostění mezi substantivní teorií a teorií formální. Pro upřesnění je substantivní teorie výpověď pouze o konkrétních studovaných subjektech v konkrétních podmínkách a teorie formální vypovídá o jevu takovém (Strauss a Corbinová, 1999, In: Švaříček, Šed'ová, 2007, 65).

Dále při formulování výzkumného problému upřeme svou pozornost na konkrétní skupinu, typ či místa předmětu zkoumání, obecněji popíšeme, co budeme zkoumat a celý výzkumný problém popíšeme jako proces (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 65).

Budeme-li se řídit charakteristikou výzkumného problému uvedeného výše, budeme formulovat výzkumný problém takto:

Proces konstruování komunikativních kompetencí u sociálních pedagogů ve škole a školském zařízení.

5.3 Volba výzkumného designu

Švec (2009) popisuje, že kvalitativní výzkum vede k celkovému obrazu zkoumané problematiky. Dále popisuje, že kvalitativní výzkum vychází z fenomenologie, jeho účelem je popsát jedinečnost, sbírají se při něm slova, na

rozdíl od kvantitativního, kde hlavní roli hrají čísla. Jako metodu jsem si vybrala polostrukturovaný rozhovor, kde jsou předem stanoveny základní otázky a v průběhu samostatného sběru dat mohou vyvstávat další, nové otázky (Švaříček, 2007).

Zvolenou metodou tohoto kvalitativního výzkumu je metoda rozhovorů. Tato metoda je zvolena pro svůj specifický charakter navozovat osobní kontakt s respondentem, kdy se snažíme vytvořit u respondenta pocit důvěry a bezpečí. Účelem je nejenom získání většího množství faktů, ale také snaha proniknout hlouběji do postojů a motivů respondenta a tím bezprostředně reagovat na jeho podněty (Skalková, a kol., 1983, s. 92). V závislosti na reakce respondenta a jeho styl odpovídání, můžeme otázky měnit, či úplně vyloučit. Pružnost, jakou nám metoda interview poskytuje, je dalším prvkem pro navazování přátelského vztahu a vytváření otevřené atmosféry. Takovýto model se nazývá Raport (Gavora, 2000, s. 110).

Kvalitativní výzkum je založen na indukci. Indukci můžeme označit jako obecnou metodu usuzování, v níž informace obsažená v závěru, přesahuje informaci vyslovenou ve východisku. Díky této skutečnosti dokážeme v rámci kvalitativního výzkumu vytvářet nové, obecně platné zákony (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 15).

Toto tvrzení doplňuje Shutzova koncepce (Shutz, 1971, In: Hendl, 2012, s. 75). Ta vyzývá k příklonu k postupům a interpretacím. Tyto činnosti jsou chápány jako jednání, jež mají smysl a význam. Výzkumníci dle něho vycházejí z konstrukcí 1. řádu. Objasňuje ho jako motivaci, aby aktér dosáhl stanoveného cíle a 2. Řádu, který vychází z motivace „protože“. Aby vytvořil nové modely a teorie, jež jsou vhodné k popsání konstrukcí prvního řádu. Avšak při tomto procesu se musí řídit dvěma metodologickými postuláty. Postulátu subjektivní interpretace a postulátu adekvátnosti. První postulát požaduje od vědeckého vysvětlení, aby bylo vztaženo k významu, které má jednání pro subjekt. První postulát podmiňují motivy „aby“. Druhý postulát požaduje, aby konstrukce sociální vědy byla konzistentní s konstrukcemi každodenního myšlení a uvažování. Výzkumník je musí adekvátně vysvětlit, čímž se stane subjektivní perspektivou, která je rozhodujícím vztažným bodem analýzy.

Subjektivní perspektivu, neboli také „pohled z perspektivy subjektu“ (Bryman, 1998, in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 18) získáme popisem všedních detailů každodenní reality, pochopení chování a významu v sociálním kontextu se zdůrazněním času a procesu.

Hendl (2012, s. 73) charakterizuje funkce fenomenologie, z níž vychází právě kvalitativní výzkum.

Kritická funkce problematizuje převládající směry a základní metodologické koncepty dané oblasti zkoumání.

Heuristická funkce dává výzkumníkovi podněty k novým způsobům pohledu, alternativám a aspektům, čímž tyto možnosti převádějí do praxe.

Popisná funkce usiluje o hlubší pohled na důležité problémové situace z pohledu jejich subjektu.

Kvalitativní výzkum s sebou nese kdejaká omezení, pravidla, výjimky i překážky, kterým musí výzkumník čelit.

Jedním z omezujících faktorů kvalitativního výzkumu je fakt, že vyslovené teorie vzešly jen ze zkoumaného vzorku a jen pro ten jsou platné. Proto je žádoucí vyhnout se zobecňujícím výrokům (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 25).

Překážkami můžeme označit nebezpečí pro validitu, ty Lincolnová a Guba (1985, in Hendl, 2012, s. 146) označili třemi znaky. Faktorem, který prochází každým znakem je reaktivita, čili reakce výzkumníka na informátora nebo naopak. Aby se tento znak nestal překážkou v prováděném výzkumu, nesmí přítomnost výzkumníka ovlivňovat procesy, na něž je výzkum zaměřen. Dalším nebezpečím pro validní výsledky je zkreslení percepce ze strany výzkumníka, charakteristikou tohoto zkreslení jsou subjektivní teorie, předsudky, vlastnosti jevů, které výzkumník přináší do výzkumu. V opačném případě, pokud dochází ke zkreslení vnímání informátora, či zkoumané osoby, má to za následek zatajování informací, či jejich zkreslování.

Omezení můžeme také spatřovat ve volbě sběru dat. Data, která jsou získána na základě pečlivě formulovaných otázek, nám mohou omezit pružnost sondování v kontextu zkoumaného problému. Jestliže různým respondentům klademe stejně situované otázky, přehlídíme tím situovanost celého rozhovoru (Hendl, 2016, s. 177).

5.4 Výzkumná metoda

Pro sběr dat našeho výzkumu jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je kombinací rozhovoru strukturovaného a nestrukturovaného. Zásadním prvkem je tedy položená otázka, která je respondentem zodpovězena a následně je objasněna či vysvětlena (L. R. Gray, 1980, s. 279, in Gavora, 2000, s. 111). Volba, jaké otázky budou zvoleny, je přímo odvozena ze stanoveného výzkumného problému. Ten jsme si zvolili na začátku plánování výzkumu. Z každého výzkumného problému, jsou odvozeny tři doplňující otázky, abychom mohli odpověď dostatečně konkretizovat. Zároveň však při utváření otázek vyvstával problém, jak pomoci sociálním pedagogům lépe uchopit pojem efektivní komunikace, aniž bychom naznačili vlastní odpověď. To by mohlo být neblahý dopad na zmanipulování odpovědí výzkumníkem, a tomu jsme se chtěli vyhnout. Nápomocna nám byla publikace Pavla Kopřivy „Respektovat a být respektován“, kde se zkvalitňováním komunikace autor sám zabývá.

Pro účely našeho výzkumu je vybráno pracovní prostředí sociálních pedagogů. Volíme takové prostředí, ve kterém se respondent cítí bezpečně a které není zatížené rušivými prvky. Ať již třetími osobami, či hlukem, teplotními rozdíly, kvalitou ovzduší, apod. Prostředí také musí být vizuálně přívětivé, kulturní. Čili teplé, klidné prostředí, které je izolované (Gavora, 2000, s. 111). Rozhovory pro náš výzkum jsou realizovány v prostorách školy (vychovatelka a školní asistentka) a školského zařízení (pedagog volného času). Splňovaly tedy podmínky přívětivého kulturního prostředí, bez rušivých elementů, které by mohly ovlivnit odpovědi respondenta.

Celý rozhovor je členěn do 5 kategorií, z nichž každá kategorie představuje jednu výzkumnou otázku a její 3 předem stanovené kódy.

1. Kvalitní komunikace s pedagogovým okolím
 - a. Vztah s rodiči dětí
 - b. Vztah se společenským prostředím
 - c. Vztah s kolegy
2. Důležitost efektivní komunikace

- a. Význam souladu verbální a neverbální komunikace
 - b. Zajištění klidné atmosféry – kázeň dětí
 - c. Motivace žáků ke vzájemné přátelské spolupráci
3. Důležitost aktivního naslouchání
- a. Schopnost empatie
 - b. Ochota spolupráce se žáky
 - c. Poskytování zpětné vazby
4. Efektivita měkkých dovedností
- a. Zvládání negativních emocí,
 - b. řešení konfliktů,
 - c. časový management
5. Pochopení komunikativní kompetence v kontextu sociální pedagogiky
- a. Vysvětlení dané problematiky, konkrétnost
 - b. Prostor pro sebevyjádření žáka
 - c. Náplň pracovní činnosti

Pro sběr dat, byl vybrán polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tento typ otázek nám dává možnost se dotazovat dál. V případě, že zpozorujeme, že odpověď je neúplná.

Kromě polostrukturovaného rozhovoru, si výzkumník také velmi všímal sociálního pedagoga při právě prováděném výzkumu a sepsal si o celém rozhovoru detailní zprávu.

První dotazovaným sociálním pedagogem byla Eva. Vzhledem k tomu, že je velice komunikativní, sdělila nám, pro výzkum, důležité a cenné informace, aniž bychom se jí museli na vše dopodrobna vyptávat. To nám ulehčilo velmi práci s druhým vybraným sociálním pedagogem, Liborem. Který doplnil potřebné informace, i přesto, že struktura otázek byla stejná. Posledním dotazovaným pedagogem byla Petra. Rozhovorem s Petrou jsme si dosud získaná data už jen potvrdili. Rozhovor jsme tedy dále nerozvíjeli. Poslední dotazovanou jsme nasýtily zkoumané prvky.

5.4.2 Připravené otázky k rozhovoru

1. Jaký je váš vztah s rodiči dětí ve smyslu navozování a udržení komunikace?
2. Jaký máte vztah se svými kolegy z práce? Přátelský, či pracovní?
3. Jaký je váš vztah ke kulturně společenským akcím? Chodíte rád na různé akce, navozujete rád komunikaci s cizími lidmi, atd.
4. Jaký má pro vás význam, když u vašeho komunikačního partnera není v souladu verbální a neverbální komunikace? Jak to vnímáte, uveďte příklady takového chování, pokud jste se s nimi v rámci své profese setkal....
5. Jak důležitá je pro vás kázeň v kroužku? Je pro Vás důležité navození klidné a příjemné atmosféry žádoucím prvkem při dosahování výchovně vzdělávacích cílů?
6. Jakými metodami motivujete žáky ke vzájemné spolupráci, kooperaci mezi sebou?
7. Co pro Vás konkrétně znamená empatie, a myslíte si, že tuto vlastnost v sobě máte?
8. Do jaké míry jste ochoten spolupracovat se žáky? Myšleny činnosti, které vykonáte nad rámec svých pracovních povinností. Doprovod žáka na pěveckou soutěž, či spoluúčast atd.
9. Poskytujete žákům zpětnou vazbu po každé volnočasové akci?
10. Jakými metodami zvládáte potlačení svých negativních emocí? Myšleno ve výchovně vzdělávacím procesu, po bezprostředním konfliktu se žákem.
11. Jak řešíte konflikty uvnitř skupiny žáků?
12. Časový management – daří se Vám v kroužku postupovat podle předem dané metodiky? Nebo si kroužek a volnočasové akce neplánujete?
13. Co si představíte pod pojmem sociální pedagog?
14. Dáváte žákovi prostor pro vlastní sebevyjádření? Máte trpělivost? Uprímně.
15. Jaká je Vaše konkrétní náplň práce ve školském zařízení, či škole - Dům dětí a mládeže, středisko volného času.

5.5 Výzkumný vzorek

Během procesu plánování výzkumu, jsme si položili otázku, jak skutečnost interpretovat tak, abychom dosáhli platnosti a pravdivosti výsledků zkoumání. Stanovili jsme si proto kritéria, která nám pomohou těchto výsledků dosáhnout. Vybraný sociální pedagog, by se měl své profesi minimálně sedm let věnovat, abychom ho mohli označit za zkušeného učitele (MŠMT, 2017), dalším kritériem byla dokonalá znalost jeho pracovního prostředí výzkumníkem, je nutné, aby byla vytvořena atmosféra důvěry a přátelství. Aby nedocházelo mezi výzkumníkem a respondentem ke komunikačním bariérám, které by znemožnily dosáhnout efektivního sběru dat.

Při výzkumu komunikačních kompetencí sociálních pedagogů byla zvolena sestava tří pedagogů. Jedním z cílů kvalitativního výzkumu je blízký vztah mezi výzkumníkem a respondentem, založený na přátelství a důvěře. Vzhledem k tomu, obrazně řečeno, že naším hlavním cílem výzkumu je cesta, zvolili jsme takový vzorek výzkumu, jehož pracovní prostředí jsme důvěrně poznali a můžeme tak popsat a charakterizovat sociálního pedagoga a jeho kompetence nejen na základě rozhovoru, ale také na základě pozorování celé jeho náplně práce i pracovního prostředí. Při analýze dat se sešly společné prvky pedagoga volného času a asistenta pedagoga, a to u všech kódů. Dalšího respondenta jsme vybrali z řad vychovatelů, abychom na jednu stranu částečně pokryli sociální pedagogy v kontextu jejich profesí a zároveň, abychom zjistili, jestli se podobná shoda bude vyskytovat i v jiné profesi. Kódy se shodovali. Důsledkem toho bylo ukončení výzkumu, protože došlo k nasycení všech kategorií zkoumaných prvků.

Sociální pedagog jako asistent pedagoga

Eva je sociální pedagožkou již 8 let. Pracuje jako asistentka pedagoga. Je jí 35 let, je vdaná, má dvě děti. Její dosažené vzdělání je středoškolské, vlastní osvědčení asistenta pedagoga, jehož činnosti se Eva věnuje. Eva je velice komunikativní, společenská, bezkonfliktní žena. Evu dle kritérií, můžeme přiřadit do skupiny zkušených sociálních pedagogů.

Sociální pedagog jako pedagog volného času

Libor je pedagog volného času již bezmála pět let. Je mu 27 let, je svobodný a žije se svými prarodiči. Pracuje v Domě dětí a mládeže na hlavní pracovní

poměr, ale zkušenosti s výchovně vzdělávací činností má již od svých 17 let, kdy začal jezdit na dětské tábory jako praktikant. Vystudoval speciální pedagogiku a i nadále se v tomto oboru vzdělává. Jeho volnočasové vzdělávací aktivity jsou svým zaměřením hudební. Libora řadíme do skupiny zkušených pedagogů.

Sociální pedagog jako vychovatelka

Petra se věnuje vychovatelství již 15 let. Je velice zkušenou pedagožkou a odborníkem ve svém oboru. Je vdaná, má starší děti. Nyní pracuje ve školní družině jako vedoucí vychovatelka. Vystudovala střední pedagogickou školu, následně si doplnila vzdělání v bakalářském programu obor vychovatelství, nyní si dokončuje magisterské vzdělání v tomtéž oboru. Petra je všestranná společenská žena, její profese je zároveň i jejím koníčkem.

5.6 Analýza dat

Pro rozbor dat získaných polostrukturovanými rozhovory jsme zvolili metodu kódování. Analýza otevřeného kódování je založena na vztyčných bodech, tzv. kódů, které se opakují. Pro vyšší efektivitu analýzy zkoumaného problému, jsou tyto kódy prostřednictvím poznámkování, uváděny do vzájemných vztahů a následně kategorizováno.

Švaříček a Šed'ová (2007) představují otevřené kódování jako „*analytické operace, které rozvíjejí data do fragmentů – indikátorů- a ty potom rozřazují k příslušným konceptům.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 91).

Zatímco kódem popisujeme a shrnujeme daný jev, poznámkování nám pomáhá tyto jevy třídit a propojovat vzájemné vztahy. Cílem kódování je tematické rozkrytí textu (Hendl, 2016, s. 233, 251).

Samotné odpovědi jsou bezprostředně zapisovány ve zkratkách a symbolech. Jsou psány ručně, poté jsou přepsány do elektronické podoby.

Další formou kódování, je kódování axiální. Využijeme ho k tomu, abychom data, která získáme z otevřeného kódování, znovu dali dohromady, nyní v jiném uspořádání, a vytvořili mezi kategoriemi spojení. Vytváří se paradigmatický model:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 232)

Selektivním kódování poté vybereme jednu ústřední kategorii. Ostatní kategorii poté uvedeme do souvislosti s ústřední kategorií (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70).

5.6.1 Otevřené kódování

K analýze dat je jako první vybrán model otevřeného kódování, které Strauss a Corbinová (1999, str. 43) popisují jako „část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmu pomocí pečlivého studia údajů.“ Tento druh analýzy je specifický tím, že na základě přepsaného rozhovoru vybereme kódy, jevy, které se v jednotlivých rozhovorech opakují a na základě těchto jevů, si stanovíme kategorie. Kategorie jsou nadřazené kódům.

Výčet nalezených kategorií:

1. Kvalitní komunikace s pedagogovým okolím
2. Důležitost efektivní komunikace
3. Důležitost aktivního naslouchání
4. Efektivita měkkých dovedností
5. Pochopení komunikativní kompetence v kontextu sociální pedagogiky

Kategorie 1 Kvalitní komunikace s pedagogovým okolím

V rámci výkonu své profese, slouží sociální pedagog jako spojení mezi institucí a širokým okolím. Jedná se zejména o spolupráci rodičů dětí s institucí, i rodičů s dětmi v rámci volnočasové akce pořádané institucí. Komunikace a navozování vztahů je nejen velmi důležitou, ale také velmi žádoucí, aby se vytvořila příjemná a přátelská atmosféra. Je důležité, aby rodiče měli důvěru v konkrétní instituci. Ať už je to škola či školské zařízení.

Eva

„Můj vztah s rodiči je přátelský.“, „...snažím se udržovat určitou vzájemnost.“

„Ráda poznávám nové lidi.“, „...chodím s kamarádkami večer posedět.“

„Formální až přátelské.“

Libor

„...povídáme si o jejich dítěti, jak se mu v kroužku daří.“, „přátelský, byť formální.“

„Kulturně společenské akce mám rád.“

„...s kolegy velmi vřelý vztah.“

Petra

„Bezproblémový, komunikujeme denně, ...jsou na to zvyklí...“

„...jsem komunikativní, mám ráda společnost.“

„S někým více přátelský, s někým méně.“

Kategorie 2 Důležitost efektivní komunikace

I přesto, že je efektivní komunikace součástí měkkých dovedností, vybrala jsem prvky, které považuji za nejdůležitější pro úspěšnou komunikaci a tím je shoda mezi verbální a neverbální komunikací, zajištění klidné atmosféry pro žáky a motivace žáků pro vzájemnou a přátelskou spolupráci.

Eva

„...dokáží vycítit postoj svého partnera velice jasně a zřetelně.“, „...jsem velice senzitivní člověk.“

„...děti musí mít stanovené pevné hranice.“, „pokud je příjemná atmosféra, nekázeň se nevyskytuje.“

„...nejraději mají, když můžou společně řešit nějaký problém...“

Libor

„...neupřímnost, důvěra je...narušená...“

„Kázeň, klidné a příjemné prostředí...důležitým prvkem...“

„...motivuji své žáky zábavnou formou...“

Petra

„Nemám to ráda, nevěřím těmto lidem.“

„Kázeň je důležitá,...“, „...máme s dětmi přátelské vztahy...“

„...pracuji s nimi dohromady, aby braly spolupráci jako samozřejmou věc.“

Kategorie 3 Důležitost aktivního naslouchání

Tuto kategorii lze jasně vymezit jako postoj sociálního pedagoga k aktivnímu naslouchání svým žákům, zda dokáží individuálně a dle potřeby každého žáka, věnovat každému čas, zda dokáže se žákem spolupracovat a poskytovat mu zpětnou vazbu. Je to velice důležité při udržování důvěrného vztahu mezi žáky navzájem i mezi pedagogem a žáky.

Eva

„...pocit souznění s druhým člověkem.“

„...jsem ochotna ve všem pomoci, poradit...“

„Ano,...zhodnotím průběh celé hodiny kroužku...“

Libor

„...vcítit se do jiného člověka, pochopit jeho problém, jeho situaci.“,
„...schopnost empatie mám.“

„...ověřuji, zda obsahu výuky rozumí...“

Petra

„Někdy je to nutné...“, „Nebráním se tomu.“

„...pouze po větších akcích...“

„...kroužek plánuji detailněji...“, „...plánuji si, co chci dělat v daném týdnu.“

Kategorie 4 Efektivita měkkých dovedností

Efektivní komunikace je založena na měkkých dovednostech. Z výčtu množství vlastností vztahující se k soft skills, jsem vybrala tři aspekty a těmi jsou zvládání negativních emocí, řešení konfliktů a časový management, tedy jak umí pedagog zacházet se svým časem. Znamená to, jestli dokáže efektivně řídit vlastní pracovní harmonogram.

Eva

„...popíšu celou situaci...“, „...řeknu o svých pocitech...“

„...snažím se konfliktům předcházet“, „pobídnu je ke spolupráci...“

„...snažím se veškeré činnosti s dětmi pečlivě plánovat...“

Libor

„...se projdu po místnosti, napiju se vody, přisednu...“

„...je třeba žákovi pomoci, nebo přizpůsobit jej skupině...“

„...postupuji podle vzniklé situace v konkrétní hodině.“, „...musel jsem si dopředu plánovat...“

Petra

„...vypovídám se z toho.“

„...k problému svůj názor, postoj...“

„...kroužek plánuji detailněji...“, „...plánuji si, co chci dělat v daném týdnu...“

Kategorie 5 Pochopení komunikační kompetence v kontextu sociální pedagogiky

Tato kategorie je důležitou kategorií. Zajímalo mě, zda lidé vykonávající svoji profesi rozumí pojmu sociální pedagog, zda mu rozumí správně, zda vědí, kdo to je. V této otázce také kóduju charakteristiku aktivního naslouchání a tím je postoj pedagoga k sebevyjádření žáka.

Eva

„...pracovník v sociálních službách, který se zabývá edukací klientů“, „pomoc společnosti v její výchovně vzdělávací aktivitě.“

„...snažím se je vnímat a poslouchat je...“

„...chodíme do tělocvičny, chodíme do lesa, na vycházku...“

Libor

„...pracuje s lidmi sociálně znevýhodněnými.“

„Každý žák má právo na vlastní sebevyjádření.“

„...organizování akcí,...vedení zájmových kroužků...“

Petra

„...snažím se přistupovat individuálně.“

„...prací s dětmi, které mají nevyhovující socioekonomické podmínky.“

„volnočasové aktivity“

5.6.2 Axiální kódování

Příčinné podmínky:

Předcházení neshody mezi verbální a neverbální komunikací

Jev:

Aktivní naslouchání

Kontext:

stanovení hranic, předcházení nekázně, sebevyjádření

Strategie jednání a interakce

Motivace ke spolupráci, předcházení konfliktům,

Následek:

Klidné a příjemné prostředí

5.6.3 Selektivní kódování

Ústřední kategorií pro selektivní kódování vybíráme kategorii

Efektivita měkkých dovedností

Efektivita měkkých dovedností a kvalitní komunikace s pedagogovým prostředím

Je důležité, aby sociální pedagog byl vybaven do té míry, aby uměl dostatečně a adekvátně reagovat na své okolí, zejména potom na rodiče dětí, na své kolegy v práci a v neposlední řadě na děti samotné.

Eva

„Můj vztah s rodiči dětí je přátelský.“, „Vždy se snažím při kontaktu s rodiči udržovat, jak bych to řekla, určitou vzájemnost.“

Libor

U Libora je vidět, že měkké dovednosti uplatňuje ve vztahu k žákyni, když se snaží zvládat své emoce.

„Nicméně, pokud na mě přijdou negativní emoce, většinou se projdu po místnosti, napiju se vody a přisednu opět k žákyni...“

Efektivita měkkých dovedností a důležitost efektivní komunikace

Tuto kategorii bychom pro lepší uchopení nazvali jako úspěšnost měkkých dovedností v kontextu efektivní komunikace.

Eva

Eva svým výrokiem manifestuje měkké dovednosti, v tomto případě vyřešení konfliktní situace na základě pobídnutí ke spolupráci.

- „Pobídnu je ke spolupráci a zadám jim společný projekt. Potom jim řeknu, že ten projekt je součástí, například pracovních činností a že to bude oficiálně ohodnocené do žákovské knížky. A je po konfliktu.“

Efektivita měkkých dovedností a důležitost aktivního naslouchání

Součástí měkkých dovedností je i schopnost aktivně naslouchat.

Petra

Petra vyjadřuje snahu (může se jednat o situace, kdy například nemá prostor k plnému zájmu o žáka, ale vyjadřuje svou snahu) se žákovi v případě potřeby věnovat a přistupovat individuálně k jeho potřebám.

„Pokud je to v mých silách, vždy se snažím ke každému žákovi přistupovat individuálně, jak k jeho potřebám, tak k jeho zájmům.“

Efektivita měkkých dovedností a pochopení komunikační kompetence v kontextu sociální pedagogiky

Tato kategorie je spojením vzájemného vztahu mezi soft skills a toho, co vlastně komunikační kompetence jsou. Vzhledem k tomu, že ani jeden respondent nevěděl, že i on je součástí sociální pedagogiky, je tato kategorie bez přiděleného kódu.

5.7 Interpretace výsledků

První kategorií, kterou jsme si zvolili, je kvalitní komunikace s pedagogovým okolím. V případě Evy a Petry, je viditelné, že komunikace mezi pedagogem a jeho okolím, zvláště s rodiči, se neomezuje na pouhé předávání dětí ve dveřích družiny, ale že mezi nimi panuje důvěrný vztah, který je potřeba hýčkat a pomalu ho více a více posilovat, zlepšovat, neustále zefektivňovat. Co se týká Libora, je vidět, že je plachý a postrádá dostatek zdravého sebevědomí, které by ho přeneslo přes pocity strachu z odmítnutí, aby mohl opravdu efektivně komunikovat s rodiči dětí.

Druhá kategorie zkoumaného problému se vztahovala k důležitosti efektivní komunikace, tu jsme pro náš výzkum vymezili jako způsob vnímání shody mezi verbální a neverbální komunikací svého komunikačního partnera, zajištění klidné atmosféry, kdy sociální pedagog reprodukoval svou schopnost zvládnutí nekázně a dal nekázeň do souvislosti s příjemnou atmosférou a naopak interpretoval svou schopnost motivovat žáky ke vzájemné spolupráci. Vzájemná spolupráce mezi žáky je velmi důležitá. Upevňují se v ní přátelství, prohlubuje vztah mezi žáky, pozitivních důsledků vzájemné spolupráce, bychom mohli vyjmenovat celou řadu. Eva a Petra mají nekázeň zvládnutou, s dětmi si dokáží velmi rychle poradit, a kázeň dávají do kontextu s příjemnou atmosférou ve školní družině. Libor, jako nejméně zkušený pedagog, vyslovil myšlenku, že příjemná atmosféra je pro něho důležitou v dosahování svých cílů edukace, avšak z jeho tónu hlasu při rozhovoru bylo zřejmé, že se cítí nejistý.

Třetí kategorií je vymezena jako důležitost aktivního naslouchání. Jak pedagogové vnímají aktivní naslouchání, popsali na příkladech z praxe. Spolupráce se žákem nad rámec svých pracovních povinností a poskytování zpětné vazby jsou dalšími vybranými prvky aktivního naslouchání, které jsme zkoumali jako schopnost sociálního pedagoga aktivně naslouchat. V této kategorii se sešli všichni sociální pedagogové, nedostatky v aktivním naslouchání jsme neshledali ani u jednoho z účastníků. Spolupráce se žákem nad rámec svých pracovních povinností je vnímána kladně, pedagogové jsou ochotni tak činit.

Efektivita měkkých dovedností, to je kategorie číslo čtyři. Soft skills, jak se jim také říká, jsou vymezené výzkumníkem jako řešení konfliktů, zvládnutí

negativních emocí, časový management. Je pozoruhodné, když se někoho zeptáte na zvládnání svých negativních emocí, že se za svoje pocity tak trochu omlouvá. Je to zcela přirozené mít k nějakému jevu, k nějakému chování žáka odmítavý či nesouhlasný postoj, je na učiteli, aby si zachoval dekórum a nedal na sobě znát, že ho celá situace vyvedla z rovnováhy. Petra a Eva popsali zvládnání emocí jako nepříjemnou situaci, kterou je třeba zvládnout s grácií sobě vlastní. Libor se nejprve musí projít a napít, aby pocítil alespoň částečnou úlevu od vzplanutí emocí.

Konečnou kategorií a tedy kategorií číslo pět, je pochopení komunikativní kompetence v kontextu sociální pedagogiky. Ta je zaměřena na interpretaci pochopení činnosti sociálního pedagoga, charakteristiku vykonávané činnosti a vztah sociálního pedagoga k sebevyjádření žáka. Tato charakteristika byla vybrána záměrně a to na základě teoretické definice komunikační kompetence, kdy posluchač dává prostor mluvčímu k vlastnímu sebevyjádření. Co je velmi překvapivým faktem, ani jeden sociální pedagog netušil, že to je právě on, jako předmět zkoumání předkládaného výzkumu. Zároveň však se shodovala odpověď v případě sebevyjadřování žáka a ve velké míře se shodovala také náplň práce všech tří respondentů. Znamená to, že se respondenti mohou označit jako sociální pedagogové.

V případě axiálního kódování je výsledkem celé analýzy klidné a příjemné prostředí.

Selektivní kódování ukázalo vzájemné vztahy mezi 3 kategoriemi ze 4. Eva využívá měkkých dovedností ke spolupráci s rodiči, Libor uplatňuje své měkké dovednosti ke zvládnutí negativních emocí. Ve vztahu měkkých dovedností a efektivní komunikace je Eva tou, která využívá svých schopností a řeší konflikty mezi žáky. Petra vyjadřuje snahu na základě svých měkkých dovedností poskytovat prostor a čas svým žákům, kteří to potřebují. A jako poslední kategorie, která dává do souvislosti měkké dovednosti a pochopení komunikačních kompetencí jako součásti sociální pedagogiky, je kategorií v našem výzkumu nezodpovězenou.

5.8 Etické otázky

Etickými principy se zabývá Česká asociace pedagogického výzkumu, na jejich principech je postavený výzkum předkládané metodologie. Následující etické principy byly publikované v článku „*Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*“.

Etické principy realizace výzkumu (2010)

Člen České asociace pedagogického výzkumu:

- respektuje pravidla vědecké práce, stejně jako svobodné, nezávislé a kritické myšlení
- odpovídá za přesnost a správnost průběhu výzkumu, za způsob zpracování dat a za kvalitu prezentovaných dat
- provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání, a dbá, aby jim nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva
- informuje účastníky výzkumu pravdivě o povaze, cíli a průběhu výzkumu, stejně jako o možných důsledcích výzkumu
- získává pro výzkum dobrovolný informovaný souhlas od zkoumaných účastníků a poučí je o jejich možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit
- zachovává důvěrnost anebo anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných účastníků (týká se jak psaného, tak obrazového materiálu)
- při výzkumu používá metody sběru dat s ohledem na zachování autorských práv
- během výzkumu i po jeho zveřejnění uchovává data a plány výzkumu takovým způsobem, aby nemohlo dojít k jejich zneužití (viz Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů)
- zprostředkuje výsledky svého výzkumu zkoumaným účastníkům s respektováním dohodnutého způsobu prezentace
- nezveřejňuje výsledky svého výzkumu, pokud by mohlo dojít k poškození práv zkoumaných účastníků

Všichni respondenti vyslovili souhlas s rozhovorem a se zpracováním získaných dat do diplomové práce. Všem respondentům jsem zajistila anonymitu. Jména respondentů jsou smyšlená.

5.9 Výzkumný závěr

V praktické části předkládané diplomové práce jsme se zaměřili na proces konstruování komunikační kompetence jako součásti profesního profilu sociálního pedagoga. Abychom efektivně dosáhli validních výsledků, bylo naší nutností označit výzkumný problém. Výzkumný problém zněl takto: **Proces konstruování komunikačních kompetencí u sociálních pedagogů ve škole a školském zařízení**, dále bylo zapotřebí vytyčit si výzkumné otázky, které sloužili jako rámec zkoumaného problému.

Na čem závisí kvalita komunikace z pohledu sociálního pedagoga?

Interpretací zjištěných výsledků výzkumu jsme zjistili, že je nejdůležitější prvek kvalitní komunikace zajištění klidné a přátelské atmosféry v prostředí výchovně vzdělávacího procesu. Účelem efektivní komunikace bylo označeno dosažení předem vytyčených výchovně vzdělávacích cílů. Negativním jevem při zajišťování klidné a přátelské atmosféry je nekázeň. Z rozhovorů vzešlo, že se sociální pedagogové účelně vypořádávají s nekázní a pocítují klidnou a přátelskou atmosféru ve svém pedagogickém prostředí.

Dalším dotazovaným prvkem byla neshoda verbální a neverbální komunikace. Respondenty označována velice negativně.

Jak důležitá je efektivní komunikace pro sociálního pedagoga při výkonu práce?

V našem výzkumu je efektivní komunikace vymezena vlastnostmi jako je empatie, schopnost aktivního naslouchání, ochota spolupracovat se žákem a ochota dát žákovi prostor pro sebevyjádření.

Z provedené interpretace výsledků je patrné, že efektivní komunikace je pro sociální pedagogy důležitá.

Jak důležitá je schopnost naslouchat pro sociálního pedagoga?

Výzkumník se přímo nedotazoval respondentů na důležitost efektivní komunikace, ale vybral několik prvků, na které se zeptal. Z rozhovoru jsme získali dojem, že jsou sociální pedagogové aktivně naslouchajícími komunikačními partnery.

Jsou měkké dovednosti důležité pro dosahování vytyčených cílů v rámci profese sociálního pedagoga?

Z rozhovorů na provedeném výzkumu je patrné, že měkkými dovednostmi všichni tři dotazovaní sociální pedagogové disponují. Měkké dovednosti považují za důležitou složku při dosahování svých výchovně vzdělávacích cílů.

Jak chápe sociální pedagog komunikativní kompetenci?

Provedený rozhovor poukázal na skutečnost, že respondenti nevědí, které profese jsou označovány za sociálního pedagoga, ale zároveň všichni uvedli, že sociální pedagog pracuje s určitou skupinou lidí, dětí a tudíž považují jeho komunikační kompetence za důležité.

5.10 Základní konstrukty komunikačních kompetencí sociálního pedagoga jako položení základního kamene v procesu sestavování komunikačních kompetencí

Zajištění klidné a přátelské atmosféry je kritérium kvalitní komunikace.

V procesu dosahování kvalitní komunikace je důležitá shoda verbální a neverbální komunikace.

Komunikační kompetence je důležitou složkou při výkonu profese sociálního pedagoga.

Komunikační kompetenci sociálního pedagoga označíme jako schopnost empatie, aktivního naslouchání, ochotu spolupracovat se žákem a ochotu dát žákovi prostor pro sebevyjádření.

Sociální pedagog disponuje měkkými dovednostmi. Umí efektivně řešit konflikty mezi žáky, zvládá své negativní emoce, má dobře zorganizovaný svůj čas.

6 Závěr

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je konstruovat komunikačních kompetencí v rámci profesního profilu sociálního pedagoga. Abychom mohli přesně poukázat na komunikační kompetence sociálního pedagoga, bylo nutné je konkretizovat. Díky tomuto procesu jsme mohli přesně definovat rámec zkoumání, na jehož základě jsme sestavili základní konstrukty komunikačních kompetencí, a tím jsme položili základní kámen pro další nová zkoumání v oblasti zefektivňování komunikačních kompetencí sociálních pedagogů.

Teoretická část této práce se zabývá sociálním pedagogem v kontextu oboru sociální pedagogika, komunikačními kompetencemi, jejich charakteristikou, i interpersonální komunikací. Ve třetí kapitole jsme podrobně rozebrali pedagogickou komunikaci.

Výzkumná část je zaměřena na charakteristiku zvolené metodologie a na výzkum samotný, kde je popsán výběr vzorku i sběr dat, který probíhal na základě připraveného polostrukturovaného rozhovoru s možností otevřených odpovědí. Data byla analyzována kódováním, kde jsme za pomoci získaných kódů, mohli vytvořit hlavní kategorie. Výsledkem jsou vybudované teorie jako předpoklady pro rozšiřování a zkvalitňování komunikačních kompetencí sociálního pedagoga. Těmi teoriemi jsou zajištění klidné a přátelské atmosféry jako kritérium kvalitní komunikace, v procesu dosahování kvalitní komunikace je důležitá shoda verbální a neverbální komunikace, komunikační kompetence je důležitou složkou při výkonu profese sociálního pedagoga, komunikační kompetenci sociálního pedagoga označíme jako schopnost empatie, aktivního naslouchání, ochotu spolupracovat se žákem a ochotu dát žákovi prostor pro sebevyjádření.

Díky metodě sběru dat je struktura informací dána sekvencí otázek. Data se velice dobře analyzovala a stala se tak velmi přehledná. Díky tomuto modelu analýzy považují celý výzkum za nejlepší možný základ pro provedení dalších zkoumání v budoucnu. Výsledky naší práce jsou tedy velice dobře uplatnitelné.

Komunikační kompetence jsou souborem vlastností, které lze nadále u sociálních pedagogů rozvíjet a zkvalitňovat a je tedy na zvážení nejen sociálních pedagogů samotných, ale i jejich zaměstnavatelů, zda je na místě se v oblasti efektivní pedagogické komunikace vzdělávat.

Komunikativní kompetence jsou nejdůležitějším souborem vlastností nejen sociálního pedagoga, ale všech profesí, jejichž náplň práce úzce souvisí s interpersonální komunikací. Jako například pomáhající profese, učitelé, obchodníci, manažeři, zvěrolékaři i všichni úředníci. Všichni lidé by se měli naučit dávat prostor tomu druhému, naslouchat mu, ochotně s ním spolupracovat, být zdvořilí apod. Zkrátka všichni by měli mít povědomí o komunikativních kompetencích, ve kterých by se měli neustále rozvíjet a zkvalitňovat.

7 Literární zdroje

BAKOŠOVÁ, Zuzana a kol. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Mladé letá, 2005. ISBN 80-00485-5.

BANCINO, Randy and Claire ZEVALKINK. *Soft Skills: The New Curriculum for Hard-Core Technical Professionals Techniques: Connecting Education and Careers*. [online]. Alexandria: Association for Career and Technical Education (ACTE), 2007. (J1) [cit. 20-05-12] ISSN-1527-180. Dostupné z <<https://eric.ed.gov/?id=EJ764824>>

BEDNARŽÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace: texty k distančnímu a kombinovanému studiu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 1. vydání, s. 139. ISBN 80-244-1357-4.

BISHOP, Sue. *Jste asertivní? Osobní příprava, pozitivní myšlení, naslouchání, techniky rozhovoru, projevy těla. Příklady a cvičení*. Praha: Computer Press, 2000. 1. vydání. ISBN 80-7226-325-0.

CUNGLI, CH., ŠIMKOVÁ, D. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001. 1. vydání. ISBN 80-7178-465-8.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. 1. vyd. ISBN 80-7169-988-8.

DVOŘÁK, Karel. *Komunikace a myšlení*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2008. 1. Vydání. S. 15. ISBN 978-80-86708-78-2.

ŽURIČ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. s. 263.

HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca. Teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha: Česká andragogická společnost, 2009. Další aktual. a dopl. vydání. ISBN 978-80-87306-01-7.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. 1. Vydání. ISBN 80-86723-16-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-262-0219-6.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, J., KRAUS, B. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-07-2

CHUDÝ, Štefan. Kompetencie sociálneho pedagóga ako kľúčová kategória sociálnopedagogickej pedeutológie. In: *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Brno: IMS, 2006. 1. vydání. ISBN 80-902936-7-0.

CHUDÝ, Štefan, ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogika v teorii a praxi (vybrané pedagogické problémy)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004. 1. vydání. ISBN 80-7318-192-4.

CHUDÝ, Š., JŮVOVÁ A., NEUMEISTER, P. a kol. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Brno: Paido, 2010. 1. vydání. ISBN 978-80-7315-212-3.

CHUDÝ, Š., JŮVOVÁ A., NEUMEISTER, P. a kol. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido, 2011. 1. vydání. ISBN 978-80-7315-227-7.

JANOŮŠEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968. 1. vydání. S. 38.

JŮVOVÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 1. vydání. ISBN 978-80-86768-75-5.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. 3. vydání. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumět*. Praha: Svoboda, 1988. 1. vydání.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej – naslouchám*. Praha: Návrat, 1993. 1. vydání. ISBN 80-85495-18-X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: KPÚ, 1987. S. 18 – 105.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 1. vydání. – 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2008. 2. vydání. ISBN 978-80-7367-407-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Tajemství úspěšného jednání*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-85623-84-6.

KLAPILOVÁ, Světlana. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001. 1. vydání. ISBN 80-7157-556-9.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 1. vydání. ISBN 80-04-21854-7.

MIKLEROVÁ, Jana. *Komunikace klient - sociální pracovník* [online]. Olomouc, 2009 [cit. 2019-05-14]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/qb1e4i/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavla Vyhnálková.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. Str. 21-22, 59, 122. ISBN 978-80-247-2339-6.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Kariérní řád přijali učitelé v rámci kulatých stolů příznivě*. [online]. Tisková zpráva. Brno: MŠMT, 2017. [cit. 20-05-16]. Dostupné z <<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/karierni-rad-prijali-ucitele-v-ramci-kulatych-stolu-priznive?highlightWords=učitel+expert>>

MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. 1. vydání. ISBN 978-80-7368-857-8.

MUHLEISEN, Stefan a OBERHUBER, Nadine. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada, 2008. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2662-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 1. vydání. ISBN 80-247-0738-1.

OREL, Miroslav. *Stres, zátěž a jeho zvládnutí*. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie Pedagogický slovník a VOŠ, 2009. 1. vydání. ISBN 978-80-254-4204-3.

PROKOP, Jirina. *Empatie. Vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada, 2004. 1. vydání. ISBN 80-247-0672-5.

PRŮCHA, J., ŠVARŤÍČEK, R. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. [online]. 2009. 19(2), s. 89 - 105. [cit. 20-05-15]. ISSN 1805-9511. Dostupné z <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225>>.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 1. vydání. ISBN 80-85931-48-6

SHARLAU, Christine. *Techniky vedení rozhovoru. Zdokonalte své komunikační dovednosti*. Praha: Grada, 2008. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2234-4.

SHULZ VON THUNN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. 1. vydání. S. 200. ISBN 80-247-0832-9.

SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická komunikace. Studijní materiály pro distanční kurz Vzdělávání a personální činnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 1. vydání. ISBN 80-7042-943-7.

SCHOON, Ingrid. *Measuring social competencies. Working Paper No.58*. [online] Berlin: German council for Social and Economic Data (RatSWD), 2009. [cit. 20-05-13] Dostupné z < <https://core.ac.uk/download/pdf/6530082.pdf>>

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 122.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

SUE-PRINCE, Ema. *7 měkkých dovedností, které vás posunou kupředu*. Brno: BizBooks, 2016. 1. vydání. s. 56. ISBN 978-80-265-0451-1.

SVATOŠ, Tomáš. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

SVOBODOVÁ, Jana. *Komunikační kompetence v sociální práci: Komunikační kompetence sociálních pracovníků se zvláštním zřetelem na práci sociálních kurátorů*. Praha: JABOK, 2017. Absolventská práce. Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Mašát.

SÝKORA, František. *Úvod do studia předmětu sociální komunikace*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 1999. Skriptum.

TAYLOR, Shirley a Alison LESTER. *Umění komunikace. Odhalte tajemství, která vám pomohou k lepší výkonnosti a uspokojivější budoucnosti*. Praha: Universum, 2010. ISBN 978-80-242-2770-2.

TOMAN, Jiří. *Jak dobře mluvit*. Praha: Svoboda, 1974. S. 184-186.

VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. 1. vydání. S. 104. ISBN 978-80-262-0087-1.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2614-4.

WATZLAWICK, Paul, a kol. *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books, 2011, s. 51. ISBN 978-80-87325-00-1.

WIEDENOVÁ, Marie. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*. Liberec: TUL, 2002. Skriptum pro distanční vzdělávání.

ZAPLETAL, Bedřich. *Vybrané problémy sociální pedagogiky (zpracováno s využitím materiálů B. Krause, V. Poláčkové et al.)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 1. vydání. ISBN 80-7042-234-3.

ZÁŠKODNÁ, Helena a MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování*. Praha: Triton, 2009, s. 391. 1. vydání. ISBN 978-80-7387-306-6.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších právních předpisů.

ZÁKON č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*, ve znění pozdějších právních předpisů.

Seznam příloh

- Příloha č. 1. Přepis rozhovoru s Evou
- Příloha č. 2. Přepis rozhovoru s Liborem
- Příloha č. 3. Přepis rozhovoru s Petrou
- Příloha č. 4. Popis celého rozhovoru s Evou
- Příloha č. 5. Popis celého rozhovoru s Liborem
- Příloha č. 6. Popis celého rozhovoru s Petrou

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Složky komunikace v sociální práci

Přílohy

Rozhovor s Evou

Sociální pedagog jako asistent pedagoga

Jaký je Váš vztah s rodiči dětí a jakým způsobem navozujete vzájemnou komunikaci?

- Můj vztah s rodiči dětí je přátelský. Jsme malá škola založená na rodinné koncepci, takže se s rodiči důvěrně známe.

Jak se projevuje tento vztah, jak říkáte přátelský?

- Vždy se snažím při kontaktu s rodiči udržovat, jak bych to řekla, určitou vzájemnost. Abych to lépe vysvětlila. Stýkám se s rodiči nejen na půdě, ale potkávám je i na ulici, když se jdu projít se psem, nebo v obchodě, kam chodím nakupovat. Vždy se snažím udržovat vzájemnou komunikaci, ať se jedná o neutrální témata, typu, jaké je dnes počasí, či se mě rodiče ptají na situaci ve škole, řešíme technické záležitosti, například kdy a kam podávat přihlášku, či informuji rodiče o nových zájmových akcích, kterých se jako škola budeme zúčastňovat a tak dále. Zkrátka považuji komunikaci a vztah s rodiči dětí naší školy za stěžejní prvek výchovně vzdělávacího procesu žáků.

Proč si myslíte, že je to důležité při edukaci žáků?

- Myslím si to proto, protože tento proces vnímám jako takový kruh. Jestliže rodič například není spokojený s prací učitele, probírá to doma se svojí polovičkou právě před dětmi. Děti jsou jako houby. Všechny tyto pocity a informace nasají, a ve škole se podle toho chovají. Učitelé to samozřejmě pocítí jako bariéru ve vztahu žáka k učiteli a je potom s dětmi obtížnější práce. Dám příklad. Když učitel nestíhá dostatečně probrat, z jakýchkoli důvodů, novou látku, dá dětem domácí úkoly, kterým ty děti moc nerozumí. Rodič se doma začne rozčilovat, jak je možné že domácímu úkolu nerozumí, proč to ten učitel pořádně nevysvětlil, že na to tam je, a

už to jede. Dítě pak přijde do školy, a začne říkat ty samé věci učiteli. Že látce vůbec nerozumí, že proto domácí úkol nemá a že to je strašné a interpretuje monolog svého rodiče. Když má pedagog dobré vztahy s rodiči, k takové situaci nemůže dojít a když, tak, si myslím, že zcela výjimečně.

Jaký je Váš vztah ke společnosti? Myšleno tím, zda ráda chodíte na společenské a kulturní akce?

- Ráda zajdu s manželem na koncert či do divadla, občas si chodím s kamarádkami večer posedět.
- Ráda poznávám nové lidi.

Jaký má pro Vás význam, když u Vašeho komunikačního partnera není v souladu verbální a neverbální komunikace? Jak to vnímáte? Setkáváte se s takovým chováním ve své profesi?

- Popravdě, já jsem velice senzitivní člověk, dokážu vycítit postoj svého partnera velice jasně a zřetelně, proto mě takové chování uvádí vždy do rozpaků a já nevím, co si mám o tom myslet.
- Ve své profesi, myslím tím, ve svém vztahu s žáky se s tím občas setkám, ale mám dojem, že děti nedokáží dlouho předstírat své pocity. Vždy vše velice rychle vyjde najevo. Setkávám se s tím v takových situacích, kdy žák něco provede, já a pak se snaží dělat, jakože nic, ale to poznáte, když se něco stalo. Snažím se po příčině vždy trochu zapátrat a ještě se nestalo, aby ten problém dítě ututlalo. Oni jsou děti na prvním stupni ještě takový expresivnější.
- Horší je to s dospělou osobou. Například s vedením školy. Tam kolikrát opravdu nevím, úsměv na tváři, ale přeci jen cítíte, že to není opravdové.

Jaké máte vztahy se svými kolegy?

- Formální až přátelské. Jsem nekonfliktní typ. Vždy se snažím, se svými kolegy vyjít pozitivně.

Jak důležitá je pro Vás kázeň ve třídě? A druhá navazující otázka, je pro Vás důležité navození klidné a příjemné atmosféry?

- Určitě ano, kázeň je velice důležitá. Nesnesla bych, aby mi děti skákaly, jak se říká po hlavě. Je to potom únavné pro všechny zúčastněné. Děti musí mít stanovené pevné hranice, pedagog je musí vždy zabavit takovým způsobem, aby zapojily hlavičky, zklidnili se. Řádit můžou, až budou doma.

Souvisí tedy příjemná atmosféra, podle Vás, s kázní?

- Ano, pokud je ve družině příjemná atmosféra, nekázeň se nevyskytuje.

U vás je klidná a příjemná atmosféra?

- Máme ve družině klidnou a příjemnou atmosféru, ano.

Jakými metodami motivujete žáky ke vzájemné spolupráci?

- Metod, jak přinutit žáky ke spolupráci je celá řada. Nejraději mají, když můžou společně řešit nějaký logický problém. Například jim dám tři sáčky s mincemi a řeknu jim. Na dva pokusy mi zjistěte, ve kterém sáčku je falešná mince, která skupina splní úkol, bude mít bonus.

A můžu se zeptat, co je to za bonus?

- Ano, jistě. Nechám je jít první pro talíř s polévkou (smích).

Proč si myslíte, že je vzájemná činnost žáků a spolupráce mezi nimi důležitá?

- Vzájemnou spolupráci vnímám tak, že se upevňují vzájemná přátelství, prohlubují se vztahy, myslím si, že se žáci učí empatie a pochopení toho druhého.

Co pro Vás konkrétně znamená empatie, a myslíte si, že tuto vlastnost v sobě máte?

- Empatie pro mě znamená pocit souznění s druhým člověkem. Člověk to cítí v srdci, že je mezi Vámi spojení.

Do jaké míry jste ochoten spolupracovat se žáky? Myšleny činnosti, které vykonáte nad rámec svých pracovních povinností. Doprovod žáka na pěveckou soutěž, či spoluúčast atd.

- Podívejte, já mám ráda akci. Mám ráda, když se děti o něco snaží. To jsem jim potom ochotná ve všem pomoci, poradit i nad rámec svých pracovních povinností. Pokud má žák problémy s učením, nejednou jsem se ptala, jestli by se mnou nechtěl zůstat déle ve škole, že bychom se na to učení podívali a trochu dopomohly jedničkám do žákovské. A věřte nebo ne, zavedla jsem teď ve družině hromadné doučování. Starší žáci pomáhají těm mladším a já se snažím těm starším taky pomáhat. Děláme společně úkoly, vyplňujeme pracovní listy, je to zkrátka strašně fajn a já jsem za to moc ráda. Kde je vůle, tam je cesta.

Poskytujete žákům zpětnou vazbu po každé volnočasové akci?

- Ano, po každém kroužku zhodnotím průběh celé hodiny, řeknu, co se nelíbilo a pak to, co se mi líbilo a zpětnou vazbu vyžaduji i od svých žáků. Uděláme takové skupinové kolečko a vše si řekneme. Odcházíme po tom z kroužku bez negativních pocitů a to je podle mě velmi dobře.

Jakými metodami zvládáte potlačování svých negativních emocí? Myšleno ve výchovně vzdělávacím procesu, po bezprostředním konfliktu se žákem...

- Tak já se snažím jakýmkoli konfliktům předcházet, ale to víte, že se to někdy nepodaří, zvláště když jsou ve škole děti s poruchami chování. Řeším to tak, že popíšu celou situaci. Řeknu, milý Jakube, nyní je čas odejít do jídelny. Všichni čekají už u dveří a ty se tady válíš po zemi. Pak mu řeknu o svých pocitech, že mě to moc mrzí. A on se za chvíli uklidní a odcházíme na oběd, ale tak je jasné, že to ve mně místy pění a já mám

pocit, že bouchnu, ale pak si uvědomím, že na to ty děti vlastně čekají a přeci, takovou radost jim nemůžu udělat (smích).

Jak řešíte konflikty uvnitř skupiny žáků?

- Pobídnu je ke spolupráci a zadám jim společný projekt. Potom jim řeknu, že ten projekt je součástí, například pracovních činností a že to bude oficiálně ohodnocené do žákovské knížky. A je po konfliktu.

Jak se u Vás projevuje časový management?

- No, tak ten je u mě problém. Jsem trošičku chaotik, tak si snažím veškeré činnosti s dětmi pečlivě plánovat, ale potom to je tak přeplánované, že nestíháme ty mnou naplánované činnosti zrealizovat. Víím, že v tomto mám veliký deficit.

Co si představíte pod pojmem sociální pedagog?

- Tak, to bude asi pracovník v sociálních službách, který se zabývá edukací klientů? Já nevím, ten pojem jsem sice už slyšela, ale nikdy jsem ho nedokázala uchopit.

Zkusíte se nad tím trošku zamyslet?

- No, tak sociální to bude směrem do společnosti, pomoc v nouzi, terénní pracovníci, pomoc rodinám s dětmi. Pomoc společnosti v její výchovně vzdělávací aktivitě (smích).
- Opravdu nevím, bohužel.

Dáváte žákovi prostor pro vlastní sebevyjádření? Máte trpělivost s dětmi, které se sebevyjadřují, řekněme, velmi extrovertně?

- Jé, takové je skoro každé dítě. Děti potřebují ze sebe dostat své pocity. To, co prožívají, jde ven. Dávám jim, podle mě dostatečný prostor pro sebevyjádření, když chtějí něco říct, snažím se je vnímat a poslouchat je, ale nemám ráda, když toho začnou zneužívat a to já poznám hned. Většinou je to v souvislosti s nějakým konfliktem uvnitř skupiny, když je pláč a není nic vážného, nechávám je vyplakat, nelituji je, můžou si vzít

molitany, ale já jim pořád říkám: Svým chováním nesmí zasahovat do svobody svých spolužáků.

Jaká je konkrétní náplň Vaší práce ve škole?

- Pracuji jako asistentka pedagoga. Půlku dne jsem ve školce, půlku dne ve školní družině, odvádím děti na oběd a zpět. Chystám dětem vždy nějaký program. Bud malujeme, tvoříme, chodíme do tělocvičny hrát vybíjenou. Tu mají moc rádi, nebo chodíme do lesa, na vycházku. Ve smlouvě mám samozřejmě uvedené činnosti, které se práce asistenta týkají, ale musím se přiznat, že činnost jako vyhledávání žáků či skupin žáků ohrožených sociálním vyloučením, po tom jsem nikdy nepátrala. Ale nejspíš je to kvůli tomu, že jsme malá škola a všichni se velice dobře známe. Jakékoli odchylky v chování bych si určitě všimla. Někdy mám takový pocit, že tam jsme všichni jedna velká rodina.

Rozhovor s Liborem

Sociální pedagog jako pedagog volného času

Jaký je tvůj vztah s rodiči dětí ve smyslu navozování a udržení komunikace?

- S rodiči dětí se vídávám ve dveřích Domečku, když své děti přivádějí a pak je vídám, když s nimi odcházejí. Nebo, vlastně, při nějaké akci Domečku pro veřejnost. Občas za mnou přijdou a povídáme si o jejich dítěti, jak se mu v kroužku daří.

Jak bys tedy svůj vztah konkretizoval? Jaký je?

- Náš vztah bych charakterizoval jako přátelský, byť formální.

Jaký máš vztah se svými kolegy z práce? Přátelský, či pracovní?

- V práci mám s kolegy velmi vřelý vztah. Všichni jsme velmi přátelští, dokážeme si povídat o různých věcech a udělat si sami ze sebe legraci. Vzhledem k tomu, že mám ještě druhé externí zaměstnání, mohu říci, že v tomto zaměstnání je komunikace z mé strany také v pořádku, přátelská, i když se spíše bavíme na pracovních věcech.

Jaký je tvůj vztah ke kulturně společenským akcím? Chodíš rád na různé akce, navozuješ rád komunikaci s cizími lidmi, atd.

- Kulturně společenské akce mám rád, nicméně moc na ně nechodím především z důvodu studijní vyčerpanosti, ale také jiných osobních důvodů. Jedním důvodem je nedostatek přátel, kteří by se mnou šli na kulturně společenskou akci.

Jaký má pro tebe význam, když u tvého komunikačního partnera není v souladu verbální a neverbální komunikace? Jak to vnímáš? Můžeš uvést příklady takového chování, pokud ses s nimi v rámci své profese setkal.

- Nevím, teď, jak to myslíš, můžeš mi to, prosím, vysvětlit?

Je tím myšleno, zda jsi se setkal, například, s člověkem, který tě velice zdravil, ale měl například zkřížené ruce na prsou....

- Myslím si, že pokud verbální a neverbální komunikace není v souladu, dává mi dotyčný člověk najevo neupřímnost, důvěra je z obou stran narušená či dokonce chybějící. Setkal jsem se s tím při docházce na ZŠ i SŠ. Kamarádi mi někdy říkali věci tak, aby se mi líbily, ale bylo z nich vidět, že svůj výrok nemyslí vážně. Při práci se mi to nestalo.

Jak důležitá je pro tebe kázeň v kroužku? Je pro tebe důležité navození klidné a příjemné atmosféry žádoucím prvkem při dosahování výchovně vzdělávacích cílů?

- Ano, klidné a příjemné prostředí jsou pro mě velmi důležitým prvkem při dosahování výchovně vzdělávacích cílů. A kázeň také.

Pocit'uješ takovou atmosféru ve svém pedagogickém prostředí?

- Ano.

A jak řešíš nekázeň, jak se efektivně stavíš k nekázni svých žáků?

- S nekázni se moc často nesetkávám, jak říkám, vedu hudební kroužky, které jsou specifické svým individuálním přístupem k žákům, ale pokud máme nějakou akci, výlet, či jedeme někam autobusem a oni zlobí, je to velmi nepříjemné. Zlobím se pak i já. Vytкну jim jejich chování, aby nedělali to či ono, a pokud svojí nežádoucí aktivitu vykonávají i nadále, musel bych to říct rodičům. Samozřejmě situaci vyřeším tak, že je třeba ve vlaku rozesadím, když někam jedeme a tak, no.

Libore, já tu nejsem od toho, abych tě soudila. Z mého pohledu, vždy uděláš to nejlepší možné rozhodnutí, jaké v danou situaci považuješ za správné.

- Ano, děkuji, tak to také cítím.

Jakými metodami motivuješ žáky ke vzájemné spolupráci, kooperaci mezi sebou?

- Vzhledem k tomu, že se snažím svým žákům navodit příjemnou, kamarádkou atmosféru - mezi sebou i mezi mnou a žáky, motivuji své žáky zábavnou formou, pokud je to možné. Většinou při skupinových kroužcích to jde. Vedu také kroužek klavíru, který je veden individuální formou výuky. Tady bohužel musím být často přísnější, nicméně, snažím se své žáky učit hru na klavír také občasnou zábavnou formou. Je to jen kroužek, nikoliv ZUŠ, ale chci je něco naučit, proto jsem i přísný.

Co pro tebe konkrétně znamená empatie, a myslíš si, že tuto vlastnost v sobě máš?

- Empatie je de facto schopnost vcítit se do jiného člověka, pochopit jeho problém, jeho situaci. Empatický člověk by měl umět poradit podle svých schopností, znalostí a zkušeností. Osobně si myslím, že schopnost empatie mám. V životě jsem již vyslechl spoustu lidí, no, bohužel i takových, kterým bych nejrady nepomohl s ničím, dokázal pochopit jejich situaci. A vcítit se do nich a povídat si s nimi o jejich problémech. Těm, kterým jsem byl schopen poradit, jsem poradil vždy dle svého uvážení.

Do jaké míry jsi ochoten spolupracovat se žáky? Tou spoluprací jsou myšleny činnosti, které vykonáš nad rámec svých pracovních povinností. Doprovod žáka na pěveckou soutěž, či spoluúčast na ní, atd.

- Činnosti tohoto typu nejsou pro mě problémem ani zátěží, tudíž mi nevádí jakkoli spolupracovat se žáky nebo je doprovázet například na hudebních akcích.

Poskytuješ žákům zpětnou vazbu po každé volnočasové akci?

- Ano, vždycky si ověřuji, zda obsahu výuky rozumí a snažím se jim vše znovu vysvětlit.

Jakými metodami zvládáš potlačení svých negativních emocí? Myšleno ve výchovně vzdělávacím procesu, po bezprostředním konfliktu se žákem...

- Někdy se stane, že jsem lidově řečeno na vybuchnutí. U dívek při klavíru se snažím být obezřetný a někdy benevolentní. Nicméně, pokud na mě přijdou negativní emoce, většinou se projdu po místnosti, napiju se vody a přisednu opět k žákyni. Poté se snažím bez přisností, s benevolencí žákyni opětovně vysvětlit a znovu s ní zahrát danou skladbu.

Tak to je správný přístup, když ještě k tomu identifikuješ to, co právě prožíváš. Technik zvládání náročných situací je mnoho. Lidé mívají své techniky, které jim zůstávají celý život, protože to jsou už jejich zažitě způsoby chování, které se v minulosti osvědčily.

- Ano, používám tuto metodu kdykoli začínám pociťovat stres.

Jak řešíš konflikty uvnitř skupiny žáků?

- Mezi mými žáky v DDM konflikty naštěstí moc nevznikají. Pokud ano, je třeba je řešit okamžitě a je třeba dobře zvážit postup při řešení konfliktu. Většinou se však jedná o konflikt typu, že někdo nevhodně osloví či záměrně urazí jiného žáky, nebo někdo zapomene pomůcky či není připraven na kroužek a je třeba žákovi pomoci nebo přizpůsobit jej skupině nebo skupinu danému žákovi. Na letních táborech se setkávám s konflikty denně. Některé se dají vyřešit okamžitě bez pomoci jiného vedoucího, jiné však je třeba řešit spolu s hlavním vedoucím i ostatními vedoucími. Konflikty, které lze vyřešit okamžitě, řeším dle typu a naléhavosti – některé radikálně a u některých stačí malé vysvětlení.

Časový management – daří se ti v kroužku postupovat podle předem dané metodiky? Nebo si kroužek a volnočasové akce neplánuješ?

- Kroužek si většinou neplánuji, vzhledem k tomu, že vedu hudební kroužky a jsou v nich děti, které z větší části hrají letos poprvé na hudební nástroj, postupují podle vzniklé situace v konkrétní hodině. Většinou se snažím navázat na minulou hodinu. Někdy si však naplánuji práci dopředu. Vedl

jsem i řemeslnou dílnu, v které jsem si musel dopředu naplánovat obsah tvorby, připravit materiál ke zpracování, nástroje k práci apod.

Co si představíš pod pojmem sociální pedagog?

- Sociální pedagog je dle mého názoru osoba, která pracuje s lidmi sociálně znevýhodněnými. Mohou to být například Romové, ale i senioři, děti z dětských domovů apod.

Dáváš žákovi prostor pro vlastní sebevyjádření? Máš trpělivost?

Upřímně....

- Každý žák má právo na sebevyjádření, pokud má problém se rozmyslet, dám mu prostor.

Jaká je konkrétní náplň práce ve školském zařízení, ve kterém pracuješ. V Domě dětí a mládeže...

- Náplní práce mojí pozice je především organizování akcí, workshopů, ale také vedení zájmových kroužků nebo organizování letních táborů či jiných pobytů a zájezdů, jako například lyžařských kurzů. Pedagog volného času může organizovat také například víkendové akce zaměřené za různé vyrábění výrobků, či zaměřené na zájmově-vzdělávací kategorie apod. V DDM lze organizovat například i nocování pro děti spojené s různými aktivitami apod. V rámci náplně práce pracuje pedagog volného času i na technických věcech, úprav interiéru a exteriéru a všech možných potřebných věcí. Obecně lze tedy říci, že náplň práce začíná u škrábání zdi a končí u samotné přímé pedagogické práce.

Rozhovor s Petrou

Sociální pedagog jako vychovatel

Jaký je tvůj vztah s rodiči dětí ve smyslu navozování a udržení komunikace?

- Bezproblémový, komunikujeme denně při vyzvedávání dětí ze ŠD. Rodiče jsou na to zvyklí, ptají se, často volají, píšou emaily.
- Komunikace s rodiči je nyní na velmi dobré úrovni.

Jaký máš vztah se svými kolegy z práce? Přátelský, či pracovní?

- S někým více přátelský, s někým méně. Vychovatelek je 5, se všemi pracovně vycházím, i když jsem vedoucí a musím někdy dělat nepopulární rozhodnutí. S jednou z nich se přátelím více, jdeme i na kávu, s učitelkami také, je to individuální.

Jaký je tvůj vztah ke kulturně společenským akcím? Chodíš rád na různé akce, navozuješ rád komunikaci s cizími lidmi, atd.

- Mám ráda kulturu, divadlo, kino, koncert, jsem komunikativní, mám ráda společnost.

Jaký má pro tebe význam, když u tvého komunikačního partnera není v souladu verbální a neverbální komunikace? Jak to vnímáš, uved příklady takového chování, pokud ses s nimi v rámci své profese setkal....

- Nemám to ráda, nevěřím těmto lidem, setkala jsem se s jednou kolegyní, už u nás nepracuje, ta byla takovým chováním známá a byla neoblíbená.

Jak důležitá je pro tebe kázeň v družině? Je pro tebe důležité navození klidné a příjemné atmosféry žádoucím prvkem při dosahování výchovně vzdělávacích cílů?

- Kázeň je důležitá, ale do určité míry. Nevyžadují děti v pozoru, ani ve dvojicích, ale máme s dětmi přátelské vztahy, vědí, kde jsou mantinely,

když je toho hodně, nekřičím, ale mluvím normálně a děti už vědí, že něco není v pořádku.

Jakými metodami motivuješ žáky ke vzájemné spolupráci, kooperaci mezi sebou?

- Jdu jim příkladem, většinou pracuji s nimi dohromady, aby braly spolupráci jako samozřejmou a přirozenou věc.

Co pro tebe konkrétně znamená empatie, a myslíš si, že tuto vlastnost v sobě máš?

- Myslím, že empatická jsem a v práci s dětmi je to určitě jeden z předpokladů.

Do jaké míry jsi ochoten spolupracovat se žáky? Myšleny činnosti, které vykonáš nad rámec svých pracovních povinností. Doprovod žáka na pěveckou soutěž, či spoluúčast atd.

- Někdy je to nutné, ale moc se s tím ve své práci neseťkávám. Jsou to spíše výjimečné situace.

Jste tedy ochotna vykonávat činnosti nad rámec svých povinností?

- Tak ano, určitě. Pokud to situace vyžaduje, nebráním se tomu.

Poskytuješ žákům zpětnou vazbu po každé volnočasové akci?

- Ne, na to není absolutně časový prostor. Pouze po větších akcích, v rámci družiny, kdy chodíme do lesa, plavat, na kolo, nebo v rámci badatelského klubu, kde mám málo dětí a je to pravidelný zájmový kroužek.

Jakými metodami zvládáš potlačení svých negativních emocí? Myšleno ve výchovně vzdělávacím procesu, po bezprostředním konfliktu se žákem...

- Nemám s tím problém, i když řeším nějaký konflikt, určitě jsem relativně v klidu a pracuje se dál, spíš to znovu proberu až doma a vypovídám se z toho.

Jak řešíš konflikty uvnitř skupiny žáků?

- Každý řekne k problému svůj názor, postoj, potom řeknu já, podají si ruce, že jsou kamarádi. Mám svou třídu relativně zvládnutou, drobné konflikty jsou jistě na denním pořádku, ale nic zásadního, jak to vznikne, tak to hned skončí. Myslím, že klima ve třídě je pohodové.

Časový management – daří se ti v kroužku postupovat podle předem dané metodiky? Nebo si kroužek a volnočasové akce neplánuješ?

- Kroužek plánuji detailněji, ne vždy se mi ale podaří se držet plánu. Jinak si plánuji, co chci udělat v daném týdnu a dle situace, nebo počasí reaguji ten den a někdy i okamžik.

Co si představíš pod pojmem sociální pedagog?

- Tuto pozici u nás ve škole nemáme, takže moc nevím, jaké má kompetence. Jistě práci s dětmi, které mají například nevyhovující socioekonomické podmínky doma, atd.

Dáváš žákovi prostor pro vlastní sebevyjádření? Máš trpělivost s žáky ve své družině?

- Jak kdy a jak kterému žákovi.

Stává se tedy, že nemůžeš poskytnout žákovi jeho prostor, protože jsi například časově vytížená?

- Ne, tak to nemyslím, samozřejmě prostor jim dám vždy, kdykoli to bude žák a jeho potřeby vyžadovat, ale někdy je lepší situaci zarazit zavčasu. Když cítím, že už toho bylo dost.

Můžeš mi uvést nějakou konkrétní situaci?

- Například, když se žák dohaduje s jiným žákem, například o pravítka. Jeden má dojem, že mu pravítka vzal, a druhý ví, že pravítka je jeho. V tomto případě si myslím, že sebevyjadřování není na místě.

**Jde mi o situaci, kdy za tebou přijde žák a chce ti něco důležitého sdělit.
Vyslechněš ho v takovém případě?**

- Pokud je to v mých silách, vždy se snažím ke každému žákovi přistupovat individuálně, jak k jeho potřebám, tak k jeho zájmům.

Jaká je konkrétní náplň práce ve družině?

- Výchovně vzdělávací práce, volnočasové aktivity, dle ŠVP daného zařízení. Moje práce je hodně o „papírování“ – plánování akcí, organizace chodu družiny, práce ve vedení školy, školské radě, přihlašování a odhlašování žáků, komunikace s rodiči. Je toho mnohem víc, ale teď mě nenapadá, co bych ještě dodala.

Popis celého rozhovoru s Evou

Po předchozí telefonické domluvě přicházím do malé vesnické školy. S Evou se známe od vidění, přes moji spolužačku. Vzhledem ke svému postavení je škola označována za malotřídku. Přichází mi otevřít žena mladistvého vzhledu. Energická, usměvavá Eva se mě hned ptá, zda si nechci prohlédnout prostory školy. Směle přikyvuji a s jejím doprovodem přicházím do útrob menší školy. Prostředí je milé, útulné, děti mají na nástěnkách rozvěšené své výtvary. Jdeme po schodech nahoru. V prvním patře jsou tři učebny. V první učebně se učí žáci prvního, druhého a třetího ročníku. Druhá učebna slouží pro čtvrtou a pátou třídu. Třetí učebna, jak vzápětí zjišťuji, je školní družina. Vcházíme do školní družiny. V regálech je spousta her, místnost je rozdělena na tři interaktivní koutky, a každý koutek slouží na něco jiného. Jeden na čtení, druhý na vaření – tam je umístěna dětská kuchyňka, třetí koutek slouží ke skládání různých stavebnic. Byť je třída již prázdná a děti jsou dávno doma, panuje tady příjemná atmosféra s usmívající se Evou. Než jsem si stačila vyndat z kabelky všechny potřebné materiály pro náš rozhovor, už jsem měla na stole teplý čaj. Byla jsem překvapena její srdečností.

Posadili jsme se ke stolu a spontánně si začali povídat. Po půl hodině jsem si pomyslně, že založení našeho vztahu proběhlo tím nejlepším možným způsobem a začala jsem hovořit o etických základech prováděného výzkumu. Eva souhlasí. Začínám první otázkou. Velice mě překvapilo, kolika informacemi mě zahltila, jak hovoří o své práci se zalíbením, jak pěkně mluví o žácích. Eva byla celou dobu uvolněná, hovořila plynule.

Po skončení rozhovoru jsem velice poděkovala za ochotu odpovídat na mé otázky a zároveň jsem ji znovu ujistila, že zpracovaná data budou zcela anonymní a obsažená pouze v diplomové práci. Eva se s úsměvem na mě podívala a řka, že děkuje za příjemně strávené odpoledne.

Popis celého rozhovoru s Liborem

S Liborem se znám už rok. Seznámili jsme se jednou na Domě dětí a mládeže, kam pravidelně odvádím svou dceru na kroužek. Libor je muž, kterému život postavil do cesty spoustu překážek. Jednou z těch nejzásadnějších, co ovlivnily jeho život, je vrozená nedoslýchavost na jednom uchu, na tom druhém je zcela neslyšící. Má naslouchátko, dokáže odezírat. Je obdivuhodné, jak se dokáže poprat se svým hendikepem. Zpívá, hraje na kytaru, hraje na klavír, na flétnu. Na Domě dětí a mládeže vede hudební kroužky. Povahou je veselý, hravý, ale trpívá občasnými pocity méněcennosti a sebeobviňováním, a dle mého uvážení, trpí výkyvy nálad, je citově a emočně velice nestabilní. Rozčílí se stejně snadno, jako se uklidní. Má rád společnost a lidi kolem sebe, je přátelský, a naivní. Na druhou stranu je velice srdečný, dokáže pomoci za jakékoli situace, je empatický a dokáže svým přátelům aktivně naslouchat.

S Liborem máme schůzku před Domem dětí a mládeže. Přichází mi otevřít a s úsměvem mě od srdce zdraví. Pozdravím a vcházím do prostor Domečku. Jdeme po schodech nahoru, kde kromě hudebních učeben, jsou také kanceláře pedagogů volného času. Usedáme do jedné z kanceláří, na stole je nachystané drobné občerstvení. Libor se okamžitě po usednutí zvedá a odchází vařit kávu. Chystám si potřebné manuály k rozhovoru. Libor stále ještě nepřichází, tak se jdu letmo podívat po prostorách DDM, je to tu útulné. Prosluněné prostory DDM a skladba nejrůznějších rostlin na chodbě, působí klidným přátelským dojmem.

Jdu se opět posadit až s přicházejícím pedagogem. Beru do rukou papírový blok a začínáme.

Libor odpovídá klidným způsobem sobě vlastním. Rozhovor plyne svým volným tempem. Jeho tón hlasu a rytmus se změnil až s otázkou na téma klidné a příjemné atmosféry a s tím související důležitostí kázně při výuce. Měla jsem pocit, jakoby se obával mé kritiky na jeho řešení nekázně dětí v autobuse. Byl nejistým až do okamžiku, kdy jsem ho ujistila, že tu nejsem od toho, abych ho soudila, ale že z mého pohledu vždy udělá to nejlepší možné rozhodnutí, jaké v tu danou chvíli považuje za správné, proto není na místě se obávat mojí kritické

reakce. Při otázce, jak zvládá své negativní emoce, se zase změnil Liborův hlas a jeho změna posedu na židli značila obavy. Zkřížil ruce na prsou. Odpověď zněla tak, jakoby mi ji ani nechtěl říct. Předpokládám, že se u něj zase projeví obavy z mé kritiky. Na to jsem mu odpověděla, že technik zvládání náročných situací je mnoho a že jsou lidé, kteří mají své techniky, které jim zůstávají celý život, protože to jsou už zažitá způsoby chování, které se v minulosti osvědčili. Ve chvíli, kdy vstaneš a jdeš udělat pár kroků a napiješ se vody, už to značí, že máš snahu své emoce zvládat a že je v sobě identifikuješ.

Zbytek rozhovoru už proběhl absolutně bez dalších bariér. Ukončení rozhovoru jsem dala najevo svým vřelým poděkováním, stručně jsem mu popsala etické principy probíhajícího výzkumu, rozloučila jsem se a odešla.

Popis celého rozhovoru s Petrou

Můj vztah s Petrou je odjakživa založený na vzájemné důvěře. Petra je velice přátelská, společenská, komunikativní, má smysl pro humor. V pracovním kolektivu je velice oblíbená i přesto, že pracuje jako vedoucí vychovatelka, ve školní družině. V kolektivu dětí má přirozenou autoritu, ve družině plné dětí je klid. Jednou, když jsem šla chodbami školy, spěšně jsem nahlídla, abych Petru pozdravila. Byla tam cítit klidná atmosféra. Je vidět, že má děti zvládnuté.

Schůzku jsme si stanovili na dobu po zmírnění karanténních opatření. Scházíme se kde jinde než ve škole. Nikde nikdo, prázdné lavice bez dětí. Jdeme barevnou chodbou, kde jsou na výstavce různé výrobky dětí, na nástěnkách výkresy. V rohu stojí velká palma. Usedáme do pohodlných sedaček ve sborovně. Otvírám materiály a začínám rozhovor na téma komunikačních kompetencí. Rozhovor utíká jako voda a než jsme se nadáli, byl rozhovor u konce, což Petra vítá s nadšením. Omlouvá se a se zdůvodněním, že má mraky práce, co musí dokončit, než přijdou děti do školy, mě doprovází k hlavnímu vchodu.

Rozloučíme se a já odcházím domu.

Tabulka č. 1 - Složky komunikace v sociální práci

interakce	percepce	komunikace
Poskytování zpětné vazby pracovníkem	Používání odborných výrazů	Vysvětlení dané problematiky
Pocitované sympatie k pracovníkovi	Shoda verbálního a neverbálního projevu	Podávání potřebných informací klientovi
Schopnost pracovníka se klientovi plně věnovat	Zajištění klidné atmosféry	Klient má dostatek prostoru pro sebevyjádření
	Udržování očního kontaktu	Orientace v aktuálních nabídkách a možnostech vedoucích k řešení daného problému
	Přiměřená gesta pracovníka, např. pohyby rukou	
	Pocity klientů po skončení rozhovoru	
	Umění jednat s lidmi	

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Klára Součková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Komunikační kompetence jako součást profesního profilu sociálního pedagoga
Název v angličtině:	Communication competences as part of the social pedagogical profile of a professional
Anotace práce:	<p>Předkládaná diplomová práce se zabývá komunikačními kompetencemi v kontextu profesního profilu sociálního pedagoga. Téma je vybrané záměrně. Důvodem jeho zpracování je reakce na požadavky neustále se rozvíjející společnosti v oblasti pomáhajících profesí v kombinaci s výchovně vzdělávacím působením na děti a mládež. Hlavním cílem práce je zanalyzovat proces konstruování komunikační kompetence v rámci sociálně pedagogické profese. Práce svým teoretickým obsahem vymezuje komunikační kompetence, komunikaci pedagogickou a vymezuje sociálně</p>

	<p>pedagogický profil osobnosti pedagoga a jeho uplatnění ve společnosti. Metodologická část se zaměřuje na proces konstruování komunikativní kompetence v rámci profesní způsobilosti sociálního pedagoga.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Komunikativní kompetence, Sociální pedagog, Sociální pedagogika, Pomáhající profese, Efektivní komunikace, Efektivní pedagogická komunikace, Kvalitativní výzkum, Rozhovor.</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The presented diploma thesis deals with communication competencies in the context of the professional profile of a social pedagogue. The topic is chosen intentionally. The reason for its elaboration is the response to the requirements of an ever-evolving society in the field of helping professions in combination with educational activities for children and youth. The main goal of this work is to analyze the process of constructing communication competence within the social pedagogical profession. The theoretical content of the thesis defines communication competencies, pedagogical</p>

	communication and defines the socio-pedagogical profile of the teacher's personality and his application in society. The methodological part focuses on the process of constructing communicative competence within the professional competence of a social pedagogue
Klíčová slova v angličtině:	Communication competencies, Social pedagogue, Social pedagogy, Helping professions, Effective communication, Effective pedagogical communication, Quality research, Interview.
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	75 s. (122 938 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk